

# علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الثالث والستون : يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٢

السنة السادسة عشرة



الهيئة المصرية العامة للكتاب



# علم النفس

العدد الثالث والستون، يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٢. السنة السادسة عشرة



## علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

٧٣٧ - ١١١٠

رئيس مجلس الإدارة :

**أ. د : سمير سرحان**

رئيسة التحرير :

**أ. د : كاميليا عبد الفتاح**

مدير التحرير :

**د. محمد إبراهيم**

سكرتير التحرير :

**وردة عبد الحليم**

المشرف الفني :

**صبرى عبد الواحد**

الهيئة المصرية العامة للكتاب

## فى هذا العدد

- كلمة التحرير ..... ٤
- دراسات وبحوث :
  - صعوبات التعلم: المشكلة - الأعراض - الخصائص ..... ٦
  - اضطرابات الصمت الاختيارى، التباكم، لدى الأطفال ..... ٣٧
  - الاختلافات فى أشكال اللعب الرمضى لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالاستعداد القرائى ..... ٤٦
  - تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال فى ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة ..... ٦٤
  - دلالات صدق وثبات اختبار الدفاع المعرفى على طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ..... ٨٨
  - أثر البعد الاجتماعى فى التقاربية وصيغ التلاصق لدى طلبة الجامعة ..... ٩٨
  - الفروق الثقافية فى الذكاء ..... ١٢٤
  - الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع ..... ١٤٠
- رسائل جامعية :
  - الفلق الاجتماعى والعنوانية لدى الأطفال - العلاقة بينهما ودور كل منهما فى الرقص الاجتماعى، رسالة دكتوراه، ... إعداد/ فاطمة الشريف الكتانى ..... ١٥٨
  - القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالدافعية القرائية والاتجاه القرائى والتحصيل الأكاديمى، رسالة ماجستير، ... إعداد/ سعيد الظفرى ..... ١٦٢

## كلمة التحرير

تعتبر الدراسة الأولى - وهي عن صعوبات التعلم من الموضوعات الهامة جداً في حياة الآباء والمدرسين والتلاميذ. وقد تم تناولها من زوايا جديدة تستحق أن يقوم عليها عدد من البحوث التي تصبح إضافة جديدة للعلم.

ويسعدنا اهتمام الأستاذ الدكتور أنور الشرقاوي بالبحث والعرض في مجلة علم النفس بالرغم من أنه يشغل درجة أستاذ منذ مدة طويلة. نتمنى أن يحذو حذوه أساتذتنا في مصر والبلاد العربية خدمة للعلم وللباحثين.

وتأتي الدراسة الثانية عن اضطراب الصمت الاختياري. وقد ناقشها الأستاذ الدكتور عبد الرحمن سيد سليمان من زوايا متعددة وعرض غالبية التعريفات التي تناولتها.

وهي تعتبر الدراسة الأولى التي تنشرها المجلة في هذا المجال. ويحكم معرفتي وصلتي بالأطفال المشكلين فإنها حالات نادرة - وقد يكون السبب في عدم ظهورها هو عدم وعي الأسرة والمدرسة بأنه توجد مشكلة لدى الطفل ويعتبرونه هادئاً أو خجولاً، وبما حبذا لو اهتم بعض الباحثين بدراسة هذه المشكلة ميدانياً فهذه إضافة جديدة لمجال مشكلات الأطفال.

ويحظى هذا العدد أيضاً بدراسات جديدة ومنها دراسة للدكتورة عزة خليل وهي دراسة مستفيضة في أشكال اللعب الرمزي وعلاقتها بالاستعداد القرائي عند أطفال ما قبل المدرسة، وبعد مناقشة الجانب النظري بكفاءة قامت الباحثة بإجراء بحث ميداني على مجموعة من أطفال الروضة للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين أنواع اللعب الرمزي والمدة التي يستغرقها الأطفال وبين نمو الاستعداد القرائي لهؤلاء الأطفال، وتعتبر هذه الدراسة جديدة في مجال علم النفس في مصر.

كذلك يقدم الدكتور محمد إبراهيم دراسة جديدة عن تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة وهي تصلح لأن تكون منهاجاً تلتزم به الروضات. وقد عودنا الدكتور محمد بأن يقوم بتحويل الأبحاث إلى مناهج وبرامج مثل الذي قدمه من برامج التنمية وتعديل شخصية الأطفال التوحدين.

ويأتى بعد ذلك بحثان للأشقاء من البلاد العربية يسعد بهم الباحثون حيث يتم التفاعل في ميدان علم النفس، والمجلة تسعد دائماً بنشر أبحاث من البلاد العربية. وما زالت البحوث والدراسات في مجال الذكاء تلاقى اهتماماً، ويتضمن هذا العدد دراسة هامة للدكتور محمد إبراهيم جودة عن الفروق الثقافية في الذكاء. وهذه الدراسة الجديدة تقدم إضافة هامة للباحثين في هذا المجال.

ويأتى عرض الرسائل بعد ذلك: الأولى لطالبة مغربية - فاطمة الشريف الكتاني - والثانية لطالب من سلطنة عمان.

والرسالتان تدلان على اهتمام كبير بالموضوعات الجديدة في مجال علم النفس.

رئيسة التحرير

أ. د. كاميليا عبد الفتاح

## مقدمة

موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities من الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في مجال علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بوجه خاص مع منتصف الستينات وبداية السبعينات، وامتد البحث في هذا الموضوع إلى عدة فروع أخرى من العلم مثل الطب النفسي والعصبي والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية، ومجال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ما كان يشار إليهم منذ فترة قريبة بذوى الإعاقات الخاصة، والمعوقين.

## صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، والخصائص

أ.د. أنور محمد الشرقاوى

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة عين شمس



## دولية صعوبات التعلم:

مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة. وقد أكد دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية. وقد أكدت تقارير هذه البحوث التي أجريت على هؤلاء الأطفال أنه ليس لديهم أي مشكلات في الذكاء، ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو في الكتابة أو في اللفظ. كما يوجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية. ونظراً لأن المشكلة لها طابع عالمي أو شامل universal في الثقافات المختلفة، فقد ظهرت في كثير من دول العالم بعض المؤسسات والمراكز البحثية التي تهتم بدراسة وبحت هذه المشكلة. كما ظهرت بعض الدوريات العلمية التي تخصصت في نشر البحوث والدراسات التي تهتم بهذا الموضوع الحيوي من وجهة النظر الدولية ومن المؤسسات الدولية التي تهتم اهتماماً خاصاً بهذا الموضوع، الأكاديمية الدولية للبحث في صعوبات التعلم The International Academy for Researching Learning Disabilities (IARID) وهي مؤسسة مهنية يطلق عليها «ثالماس» Thalmas، تهتم بوجه خاص بالبحوث والدراسات الدولية في موضوع صعوبات التعلم وتصدر دورية منتظمة لنشر نتائج هذه البحوث والدراسات<sup>(٢٣)</sup>.

وقد تبين من تقارير عدد لا بأس به من البحوث والدراسات التي نشرتها الدورية التي تصدر عن هذه

ومع تقدم البحث في هذا الموضوع الحيوي، وانتشار مراكز البحث والمؤسسات المتخصصة في دراسة وعلاج حالات صعوبات التعلم من الجوانب المختلفة سواء الأكاديمية منها أو النمائية خفت حدة الخوف والتلق لدى أصحاب هذه الصعوبات ونزويهم والقائمين على تربية ورعاية هذه الفئات. ولقد كان «ألبرت أينشتاين» Albert Einstein عالم الرياضيات المشهور يعاني من بعض هذه الصعوبات في طفولته وما بعدها بعدة سنوات فلم يبدأ «أينشتاين» الكلام حتى سن الثالثة من عمره، كما كان يجد صعوبة في تكوين الجمل حتى سن السابعة، وكان أدائه المدرسي بوجه عام دون المستوى المطلوب في مثل عمره. فلم يظهر أي تفوق في الحساب ولم تظهر لديه أي قدرات خاصة في أي من موضوعات الدراسة، بل كان يجد صعوبة واضحة في دراسة اللغات الأجنبية وتلقاً له أحد المدرسين بعدم التفوق في الدراسة. وامتدت صعوبات اللغة عند «أينشتاين» حتى مرحلة متأخرة من العمر. كما كان يعاني من صعوبة الكتابة والتعبير. إما بالنسبة للمهارات المعرفية فقد كان يجد صعوبة في عملية التفكير، وخاصة فيما يتصل بالتعبير عن الأفكار<sup>(١٨)</sup>.

ولم يكن «أينشتاين» وحده الذي كان من ذوي صعوبات في التعلم، سواء في تعلم بعض المواد الدراسية، أو في أداء بعض العمليات المعرفية التي تتصل بالجانب النمائي لهذه العمليات. بل كان هناك بعض المشهورين سواء من العلماء أو السياسيين مثل «وودرو ويلسون» Woodrow Wilson الرئيس الثامن والعشرين للولايات المتحدة الأمريكية فقد كان يعاني من صعوبة تعلم بعض الحروف حتى سن التاسعة وكذلك صعوبة في تعلم القراءة حتى سن الحادية عشرة.

المتخصصين في الطوم الطبيعية ولهم صلة بالعمل التربوي، وكذلك الأخصائيين في ميادين العمل الاجتماعي والنفسى، ويتمثل أهم مشكلات تحديد ماهية السؤال الذى يتعلق مباشرة بتعريف مصطلح صعوبات التعلم، Learning Disabilities بجانبين أساسيين:

**الجانب الأول:** يتعلق بالوصف الدقيق لجميع أشكال السلوك الذى يحصل بهذا المصطلح ويعتمد هذا الوصف الدقيق والشامل على مظاهر مشكلة الصعوبة كما ينظر إليها جميع المهتمين والمتخصصين فى جميع المجالات المرتبطة بمشكلات وأعراض صعوبات التعلم.

**الجانب الثانى:** يتعلق بتحديد جميع مظاهر وأشكال السلوك السابق الإشارة إليه فى الجانب الأول فى مصطلحات سلوكية محددة يمكن قياسها بدقة وشمول، وخاصة مايتصل بالسلوك الفطى الذى يمارسه صاحب الصعوبة فى لحظات ومواقف معينة ومحددة أثناء مواقف التعلم، والتأكد من عدد مرات وأوقات حدوثها مما يجعلنا نطلق على مظاهر هذا السلوك "سلوك صناعية التعلم، Learning disability Behavior (٢٠)".

وكما هو شائع ومعروف بين المتخصصين فى المجالات العلمية المختلفة ومنها مجال علم النفس قد يوجد اختلاف بين المهتمين بموضوع صعوبات التعلم سواء من الأكاديميين أو المهنيين حول التعريف الدقيق والشامل لهذا المصطلح. وقد يرجع هذا الاختلاف جزئياً إلى عدم الاتفاق حول بعض الأسس النظرية الأساسية المكونة للمصطلح مثل دور الجهاز العصبى المركزى فى صعوبات التعلم. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى التغيرات الكثيرة التى تطرأ على تعريف المصطلح نتيجة المراجعات المستمرة

الأكاديمية أن هناك مظاهر مشتركة واضحة لحالات صعوبات التعلم التى خضعت للدراسة والبحث رغم أن هذه الحالات كانت من ثقافات مختلفة مما يؤكد على أن المشكلة ليست محلية ترتبط بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل أنها تعد مشكلة ذات طابع ينصف بالعالمية أو الشمولية.

وقد تبين من نتائج تقارير البحوث والدراسات الدولية التى نشرت فى الأكاديمية الدولية للبحث فى صعوبات التعلم أن المشكلة تتزايد فى حالة وجود بيئات وثقافات وقيم وعادات مختلفة داخل المدرسة الواحدة وخاصة الصعوبات التى تحصل بتعدد لغات تلاميذ هذه المدارس ذات الثقافات واللغات الاجتماعية واللغات المختلفة وتزداد حدة المشكلة حينما يكون لدى الطالب صعوبة خاصة سواء كانت أكاديمية أو نمائية. ولكن رجد من تقارير بحوث ودراسات هذه المؤسسة أن مشكلة تعدد الثقافات واللغات لا توجد إلا فى دول معينة بذاتها، وتظل المشكلة موجودة داخل المؤسسة التعليمية التى لا يوجد بها تعدد فى الثقافات واللغات ولا شك أن اتجاهات الآباء الثقافية يكون لها دوراً مؤثراً فى تزايد هذه المشكلات أو فى زيادة حدتها لدى التلاميذ الذين يكون لديهم بعض الصعوبات (٥).

### ماهى صعوبات التعلم؟ وما أهمية تحديدها؟

عادة ما يشير هذا السؤال كخبراً من المشكلات للمتخصصين فى هذا المجال من مجالات علم النفس التى تهم بالدرجة الأولى المهنيين الذين يعملون فى مجالات الرعاية وعلاج المشكلات السلوكية والنفسية وخاصة حينما يواجهون الفئات المختلفة من الأفراد الذين يحلون عن إجابة لهذا السؤال من الآباء، أعضاء جمعيات الخدمة والرعاية الاجتماعية، العاملين فى المجال التربوي،

التدريبية التي تواجه أبنائهم وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة وهم الذين كان يطلق عليهم في ذلك الوقت المعوقين إدراكياً، Perceptually Handicapped وذوي التشوهات المخية، Brain - injured وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي، Neurologically impaired وكانت كل مجموعة من هذه المجموعات تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها أبنائهم في المدارس، وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات من الآباء والمربين تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح «صعوبات التعلم» على جميع الفئات المشار إليها وتكون رابطة لرعاية وعلاج هذه الفئات من الأطفال وسميت باسم «رابطة صعوبات التعلم، Learning (LAD) Disability Association» (١٠)

ومنذ ذلك الحين يطلق مصطلح ذوي «صعوبات التعلم» على جميع الحالات التي تعاني من مشكلات في عملية التعلم سواء كانت هذه المشكلات ناشئة عن أسباب أكاديمية تحصل بأساليب واستراتيجيات التعلم والتدريب والأخطاء الدلجعة عن سوء استخدام هذه الأساليب وأوت إلى ظهور صعوبات في التعلم لدى الأطفال. أو أن تكون هذه الصعوبات في التعلم ناشئة عن أسباب نمائية Development تحصل بالعيوب الخلقية أو الوظائف المخية العصبية أو بالعمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.

ومن المشكلات المنهجية في العلم مشكلة تعريف المصطلحات، وينطبق ذلك على علم النفس كغيره من العلوم. ولذلك فإن تعريف مصطلح صعوبات التعلم الذي حددته «رابطة صعوبات التعلم»، الذي سبق الإشارة إليه

لهامية المصطلح، وخاصة مايتعلق بالتعريفات التي تتعامل بها المؤسسات والهيئات الحكومية المهتمة بالأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات والمشكلات السلوكية والنفسية الناشئة عنها (٢٠).

وقد أشار باتمان وهارنج، Bateman (1969) و Clements. Haring في التقرير الذي صدر عن قسم الصحة العامة بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن هناك عدة تفسيرات لهذا المصطلح ظهرت نتيجة الآراء والتوجهات المتباينة لمختلف المهنيين والمؤسسات المهتمة بهذه المشكلة. وخلال هذه الفترة التي تعددت فيها هذه التوجهات لم تستقر الآراء حول تعريف واحد شامل للفصائل التي يتضمنها هذا المصطلح. وكانت محاور هذه الاختلافات تتعلق بتوجيه التعريف نحو نماذج تشخيصية معينة للصعوبات أو إلى اعتبار أن صعوبات التعلم تشتمل على تصنيفات فرعية تتضمن التأخر الدراسي، Retardation والتدريب الخاصة، Special ed-ucation والقصور العصبي، Neurological Impairment لتفريق مميز أو سبب آخر، أو أن هذا المصطلح يتضمن أو يغطي جميع الفصائل التي تتضمنها المحاور السابقة (٢).

**التعريفات المختلفة لمصطلح صعوبات التعلم:**

**أولاً - تعريف رابطة صعوبات التعلم:**

**Learning Disabilities Association**

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم، Learning Disabilities لأول مرة في عام ١٩٦٣ بعد أن اجتمعت عدة مجموعات من الآباء والمربين المهتمين لأمر التربية في شيكاغو لتكوين رابطة بينهم تهتم بشؤون التربية في المدارس والمعاونة في دراسة المشكلات

الفيديرالى بمثابة الأساس لكثير من التعريفات التي ظهرت في عدد من الولايات بعد ذلك، كما تم استخدامه في كثير من المدارس والبرامج التربوية<sup>(١١)</sup>.

ويتكون هذا التعريف من جزئين، الجزء الأول اشترك من التقرير الذي عرض في المؤتمر القومي لرعاية المعوقين عام ١٩٦٨. ويتضمن هذا الجزء تحديد مصطلح «صعوبات التعلم الخاصة، -specific learning disabilities، ويعنى أولئك الأطفال الذين يكون لديهم اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بالفهم أو في استخدام اللغة السقوية أو المكتوبة والتي تؤثر بالتالي في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجى أو أداء العمليات الحسابية الأساسية. ويتضمن مصطلح صعوبات التعلم الخاصة حالات الاعاقة الإدراكية، perceptual handicaps والتشوهات المخية، brain injury وسوء وظائف المخ البسيط، Minimal Brain dysfunction وعسر القراءة، dyslexia الناشئة عن الحصة اللمائية وفقد القدرة على الكلام، Developmental aphasia.

ولا يتضمن هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تكون أساساً ناتجة عن الإعاقات الإدراكية، -Perceptual handicaps أو السمعية، auditory أو الحركية motor أو التخلف العقلي، Mental retardation أو الاضطراب الانفعالي، أو المشكلات الناتجة عن عوامل بيئية، Environmental، أو ثقافية، Cultural، أو انخفاض المستوى الاقتصادي.

أما الجزء الثاني من التعريف الاتحادي فإنه يهتم بالجانب الإجرائي حيث يظهر هذا الجزء في مجموعات من الإجراءات المنظمةة للأطفال الذين لديهم صعوبات في

وأعير بمثابة مظلة لبعض الفئات التي تعانى من بعض المشكلات سواء كانت مشكلات أكاديمية أو نمائية قد أحدث بعض الاختلاف بين الباحثين والمختصين في ممارسة العمل مع هذه الفئات سواء على المستوى الأكاديمي أو المستوى العلاجي والإرشادي. ولذلك ظل تحديد تعريف واحد لماهية صعوبات التعلم بمثابة قضية جدلية.

ثانياً. التعريف الفيديرالى في القانون الأمريكى: IDEA

وعلى الرغم من أن عدة تعريفات قد تم اشتقاقها على مدى السنوات التالية من للتعريف الذى حددته رابطة صعوبات التعلم إلا أن بعض هذه التعريفات قد قبلت بالنقد من بعض الباحثين والمختصين في الموضوع.

ولذلك ظهرت ثلاثة تعريفات بعد ذلك حازت على قبول عدد كبير من المهتمين بالموضوع سواء على مستوى الأفراد أو الهيئات.

التعريف الأول هو التعريف الفيديرالى في القانون الأمريكى وتم تحديده بالأفراد ذوي صعوبات العمل التربوي Individuals with disabilities education ACT (IDEA) وهو من أكثر التعريفات انتشاراً وقبولاً من للمختصين، وقد ظهر هذا التعريف في البداية عام ١٩٧٥ في القانون الأمريكى لعام (٩٤ - ١٤٢) تحت عنوان: التربية لجميع الأطفال المعوقين -Educa-tion for all, handicapped children وتم تعديله عام ١٩٩٠ تحت عنوان الأفراد ذوي صعوبات العمل التربوي، -Educa-tion for all, handicapped children ACT (IDEA) وقد تم اعتماد القانون لهذه الصيغة في عام ١٩٩٧ وأعتبر تعريف صعوبات التعلم في القانون

التعلم (المكتب الأمريكي للتربية - ديسمبر ١٩٧٧). ويحدد هذه الإجراءات أن يكون لدى الطالب صعوبات خاصة في التعلم إذا كان ينطبق عليه أحد الشروط الآتية:

١- إذا كان لا يستطيع التحصيل الدراسي في السن والمستوى المناسب للتحصيل في واحد أو أكثر من المواد الدراسية المختلفة عندما تتاح له الفرص المناسبة للتعلم.

٢- أن يكون لدى الطالب تباين شديد بين مستوى تحصيله ونكاته في واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

أ- التعبير الشفوي، Oral expression

ب- التعبير الكتابي، Written expression

ج- فهم الاستماع، Listening Comprehension

د- فهم القراءة، Reading Comprehension

هـ- المهارة الأساسية للقراءة، Basic reading Skill

و- حل العمليات الحسابية، Mathematics Calculation

ز- الاستدلال الحسابي، Mathematics Reasoning

وبذلك يكون التعريف الاتعادي لمصطلح صعوبات التعلم قد حدد الأفراد الذين ينطبق عليهم هذا التعريف في العمل التربوي بأنهم:

١- الأفراد الذين يكون لديهم اضطراب في واحد أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية. وتحدد هذه العمليات العقلية مثل الذاكرة Memory، والإدراك الحركي - Auditory Perception، الإدراك البصري - Visual Perception، اللغة الشفهية Oral Language، والتفكير - Thinking.

٢- الأفراد الذين يكون لديهم صعوبات في التعلم وخاصة في الكلام، الاستماع، الكتابة، والقراءة (مهارات التعرف على الكلمات، والفهم) والرياضيات (العد والاستدلال).

٣- الأفراد الذين لا ترجع مشكلتهم أساساً إلى أسباب أخرى مثل ضعف القدرات البصرية أو السمعية، الإعاقات الحركية، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالية، أو سوء الأحوال البيئية أو الاقتصادية.

٤- للجدان الشديد الموجود بين إمكانيات الطالب للتعلم ومستوى تحصيله المنخفض ويعني آخر أن يكون مستوى تحصيله منخفضاً تحت المستوى العادي بشكل واضح.

ثالثاً - تعريف اللجنة الوطنية المشتركة: Njcd

تكونت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، The National Joint Committee on Learning Disabilities من مجموعة من المتخصصين الذين يمثلون عدة منظمات مهنية تهتم بموضوع صعوبات التعلم ومشكلاته. وقد حددت هذه اللجنة المهية المتخصصة في مشكلات صعوبات التعلم هذا المصطلح في كونه عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والاستدلال والافتراضات الرياضية وأن هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتتشأ عن عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية

#### رابعاً - تعريف لجنة الوكالة الأمريكية : ICID

لجنة الوكالة الأمريكية لصعوبات التعلم، The Inter-agency Committee on L. Dis. هي لجنة حكومية تكونت بواسطة الكونجرس الأمريكي لوضع تعريف لمصطلح صعوبات التعلم ويشترك في هذه اللجنة ممثلين عن اثنتي عشرة وكالة من قسم الصحة والخدمات الإنسانية وقسم التربية في الكونجرس الأمريكي. والإضافة للجهرية التي أنشأتها هذه اللجنة إلى التعريفات السابقة لمصطلح صعوبات التعلم هي احتساب نقص السهاترات الاجتماعية أحد الخصائص المصاحبة للأفراد ذوي صعوبات للتعلم<sup>(٧)</sup>.

#### ويتلخص تعريف هذه اللجنة في الخصائص الآتية:

- ١- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم صعوبة أو صعوبات في الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير، الرياضيات، أو في المهارات الاجتماعية وهي الإضافة الأخيرة التي دخلت على التعريف وقوبلت بنقد من بعض الباحثين المتخصصين.
- ٢- أن صعوبات التعلم يمكن أن توجد مصاحبة لبعض الصعوبات الأخرى أو مشترطة مع ظروف معينة لدى ذوي صعوبات التعلم مثل المؤثرات الاجتماعية والبيئية والاضطرابات المتصلة بنقص كفاءة الانتباه.
- ٣- تحدث صعوبات للتعلم لدى الأفراد بسبب عوامل داخلية المنشأ، ويفترض أنها تحدث بسبب خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. كما يفترض أن الاضطراب الذي يحدث في التعلم يكون بسبب تلف أو قصور في وظائف المخ.

والنفسية مثل ضبط الذات، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد. وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي، Sensory impairment التأخر الدراسي، الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، للتعليم غير الكافي أو غير المناسب، أو العوامل النفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها<sup>(١٧)</sup>.

وبذلك لتحصر خلاصة التعريف الثالث لصعوبات التعلم في الآتي:

- ١- صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة Hetro geneous من الاضطرابات تظهر لدى الأفراد في شكل بعض المظاهر والخصائص السلوكية.
- ٢- صعوبات التعلم مشكلة داخلية لدى الفرد بمعنى أنها ترجع إلى عوامل خلفية أكثر منها عوامل خارجية مثل العوامل البيئية أو للنظام التعليمي.
- ٣- يفترض أن المشكلة ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. أي أن هناك أساس عضوي للمشكلة.
- ٤- يمكن أن تصاحب صعوبات التعلم صعوبات أخرى أو أنها ترتبط باشتراطات معينة ولذلك فمن الممكن أن يكون لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبات أو اضطرابات أخرى كالاضطرابات الوجدانية أو الاجتماعية.

وفي ضوء التعريفات الأربعة السابقة، والخصائص المميزة لكل تعريف من هذه التعريفات وما يركز عليه كل تعريف منها نجد أننا في النهاية لستطيع أن نحدد أي من هذه التعريفات أكثر شمولاً وصفاً. بل نجد أنه من الضروري أن نضع جميع هذه التعريفات موضع الاعتبار عند دراسة وتشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم، وخاصة مع تعدد هذه الصعوبات وتدرج مظاهرها لدى الأفراد. مما يجعلنا في النهاية نستخلص الآتي:

١- أن موضوع صعوبات التعلم أصبح موضع لاهتمام عدد كبير من الباحثين والمختصين في علم النفس والطب النفسي والهيات والمؤسسات سواء الأهلية أو الحكومية المعنية برعاية الأطفال والشباب.

٢- من الخطأ أن نأخذ بتعريف واحد لصعوبات التعلم. والسعي إلى البحث عن تعريف واحد أمر غير مجدى وليس ضرورياً، وذلك لأن مشكلات صعوبات التعلم في أى مستوى عمرى هي مشكلات فردية بالدرجة الأولى مما يجعلها تختلف من فرد لآخر ومن حالة لأخرى. مما يترتب عليه أن يكون تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم من الضروري أن يتناسب الخصائص المميزة لهذه الحالات. وذلك كما تبين من التعريفات السابقة أن هذه الحالات مختلفة في الخصائص والشدة، وقد تشمل على تدخل بين المظاهر التي تميزها<sup>(١)</sup>.

٣- أننا في حاجة فعلاً إلى تعدد التعريفات. وذلك لأن التعريفات المختلفة تحقق أهداف ورؤى الأخصائيين والمهنيين المهتمين بهذا الموضوع. كما أن تعدد التعريفات يتناسب حالات صعوبات التعلم المختلفة في

السن، وفي مستوى الشدة، والمظاهر المختلفة لهذه الحالات. كما أن التعريفات المختلفة تناسب الأغراض المختلفة ويشمل ذلك عوامل ظهور هذه الحالات، وأساليب قياسها وتشخيصها واستراتيجيات وأساليب التعامل التي تناسب هذه الحالات المختلفة، وكذلك أهداف البحث العلمي في هذا المجال. وبدلاً من محاولة إخضاع جميع مظاهر حالات صعوبات التعلم إلى تعريف واحد يكون بمثابة مظلة لهذه الحالات، علينا أن نفهم جيداً أن خصائص ومظاهر هذه للحالات، إنما تحسب الأنماط المختلفة لحالات صعوبات التعلم، وأن نتعامل مع هذه الحالات على هذا الأساس<sup>(٢)</sup>.

### الأعراض المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم:

من العرض والتحليل السابق للتعريفات الأساسية الأربعة لصعوبات التعلم يمكن أن نصل إلى أن هناك مجموعة عناصر مشتركة بين هذه التعريفات تتلخص في الآتي:

#### ١- قصور وظائف الجهاز العصبي المركزي:

على الرغم من أن بعض الباحثين يظل أحياناً الإشارة إلى دور الجهاز العصبي المركزي في صعوبات التعلم إلا أنه من المؤكد أن العوامل العصبية، Neurological factors لها دور هام في أغلب حالات صعوبات التعلم، وهو ما نوضح في التعريفات السابقة. ولما كان التعلم في جميع أشكاله وأنماطه له أساس داخل المخ، فإن الاضطراب الذي قد يحدث في أى عملية من عمليات التعلم يمكن أن يكون بسبب سوء وظائف الجهاز العصبي المركزي. ولذلك فإن أغلب المواقف التعليمية، والعوامل

البينية يمكن أن يكون لها دور مؤثر في عملية التعلم وفي وظائف المخ سواء إلى الأسوأ أو الأفضل. وفي حالات ومولف كثيرة يصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل تأكيد دور الحالة العصبية بواسطة الفحص الطبي أو بواسطة الاختبارات الطبية الظاهرية. ولذلك يفترض في أغلب حالات صعوبات التعلم أن قصور وظائف الجهاز العصبي المركزي وراء هذه للحالات، ويحدد ضرورة ملاحظة سلوك الأفراد الذين يعانون من هذه الحالات.

وقد كشفت نتائج للبحوث الطبية وخاصة بالنسبة لحالات عسر القراءة Dyslexia أن هناك مؤشرات تؤكد على وجود أساس عصبي لحالات صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن المعلمين يهتمون بالدرجة الأولى بالسلوك الظاهر للطلاب سواء ما يرتبط بالأداء التعليمي أو بخصائص الشخصية، فإن الملاحظات والبيانات الطبية تظل على درجة كبيرة من الأهمية في تشخيص حالات صعوبات التعلم. وتاريخ البحث في موضوع صعوبات التعلم يؤكد على الدور المتجهز للباحثين الأطباء في التنبه لأهمية الاهتمام بالبحث في هذا الموضوع.

## ٢- عدم اكتمال نضج بعض القدرات :

ويشير العنصر الثاني من العناصر المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم إلى أن احتمال عدم نضج بعض القدرات العقلية أو عدم الانظام في نموها قد يكون من أسباب حدوث صعوبات في التعلم لدى بعض الأفراد. فالقدرة العقلية ليست قدرة عامة واحدة، ولكنها تتكون من عدة قدرات متخصصة مما قد يجعل سبب أو لأسباب عديدة أن أحد أو بعض هذه القدرات الخاصة لا يكتمل

نموها الطبيعي لدى بعض الأفراد، وتظهر أعراض ذلك في ظهور بعض صعوبات في تعلم هؤلاء الأفراد. وعدم اكتمال نضج القدرة العقلية يظهر بوضوح في أحد أو بعض القدرات أو العمليات المعرفية التي سبق الإشارة إليها كالانتباه أو الإدراك أو التفكير أو الذاكرة، وهو ما أكد عليه التعريف الفيدرالي في أن صعوبة التعلم التي قد تحدث في أداء المتعلم قد تكون بسبب أحد أو بعض هذه العمليات العقلية. ولذلك أصبح عنصر اكتمال أو انظام النضج في بعض القدرات العقلية الخاصة سبباً للفروق الفردية بين الفرد ونفسه وبين الفرد والأفراد الآخرين، كما أنه قد يكون سبباً في إضطراب العمليات النفسية التي تؤدي بالتالي إلى ظهور أعراض صعوبات التعلم لدى بعض الأفراد.

## ٣- صعوبة التعلم وأداء المهام الأكاديمية :

من المؤكد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يختلفون في نوعية مشكلات التعلم التي تكون لديهم. وقد تكون صعوبة أحدهم في اكتساب الكلام واللغة الشفهية، وتكون لدى الآخر في القراءة، أو الحساب، أو الخط، أو في المهارات الحركية، أو في التعبير الكتابي، أو في التفكير، أو في إحدى للعمليات النفسية الأخرى. وكما سبق الإشارة في للتعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم تبين أن هناك سبعة مجالات أكاديمية خاصة تشمل على صعوبات التعلم قد تكون لدى الطلاب. ويرى «موت وليسون ١٩٩٣، Moats and Lyon أن صعوبات التعلم هي عبارة عن فشل في تعلم مهارة محددة أو مجموعة من المهارات بعد التدريس الجيد لهذه المهارات» (١٥)

بمعنى أن الصعوبة في تعلم هذه المهارة أو في مجموعة هذه المهارات المرتبطة بأداء عمل محين تعود



إلى الشخص صاحب المشكلة، وليس لأى من العمليات المتصلة بالموقف التطبيقي. والتعريف الفيدريالى لصعوبات التعلم قد تم تحديده على أساس اكتشاف أن بعض الطلاب فى جميع الولايات الأمريكية الخمسين يكون لديهم بالفعل صعوبات فى تعلم بعض المواد الدراسية أو فى بعض العمليات العقلية<sup>(١١)</sup>.

#### ٤ - التباين بين إمكانية التعلم وانخفاض مستوى الأداء:

يرتبط العنصر الرابع من العناصر الأساسية المشتركة فى تعريف صعوبات التعلم بالفجوة التى توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه فى العمل المدرسى. فقد أكد التوجه الإجرائى فى التعريف الفيدريالى لصعوبات التعلم على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم تباين حاد بين الأداء الفعلى والقدرة العقلية فى واحد أو أكثر فى سبعة مجالات تضم صعوبات التعلم، مما يجعل أغلب تعريفات صعوبات التعلم تؤكد على مفهوم التباين بين التحصيل الفعلى للطلاب وإمكانيات العقلية الكامنة لديهم. ولكى نتأكد من هذا التباين يجب أن نضع فى اعتبارنا مجموعة أسئلة هامة كل منها يثير بعض المشكلات الجديرة بالاهتمام وأهم هذه الأسئلة ماينى:

#### السؤال الأول - ماهى إمكانيات التعلم الكامنة

##### لدى الفرد؟

غالباً ماتناقش كثيراً من المشكلات بين الباحثين من مختلف التخصصات المهتمين بموضوع صعوبات التعلم بين علماء النفس فى مجال التقييم والقياس وخاصة قياس الذكاء والقدرات العقلية، وذلك لأن الحكم على إمكانيات الأطفال الكامنة ومنها مستوى القدرة العقلية يعتمد

بالدرجة الأولى على مقاييس تلك القدرة كاختبارات الذكاء، واختبارات القدرات المعرفية، والأحكام الكليديكية والمقاييس الأخرى المشابهة. وفى الغالب تكون اختبارات الذكاء ونسبة الذكاء هى الأساس فى قياس هذه القدرة. ويوجه النقد إلى المشتغلين فى هذا المجال بالنسبة لنسبة الذكاء فى قياس القدرة العقلية. ويحصر النقد فى أن اختبارات نسبة الذكاء ليست مقاييس مناسبة لقياس القدرة العامة لأنها متحيزة عرقياً وثقافياً، كما أنها تقيس التحصيل الدراسى أكثر مما تقيس الذكاء. وقد أشار دليون،<sup>(١٢)</sup> Lyon ١٩٩٥، ١٩٩٤ (١٤، ١٣) واستانوفيتش Stanovich (٢١) إلى أن هناك توجهات بين المهتمين بقياس هذا المجال إلى أهمية استخدام مقاييس أخرى أكثر دقة وغير متحيزة فى قياس الذكاء لتحديد الإمكانيات العقلية الكامنة لدى الفرد.

#### السؤال الثانى - ماهو مستوى التحصيل الدراسى

##### الفعلى للفرد؟

يشير هذا السؤال إلى مستوى الأداء الملاحظ للفرد. حيث تبين من نتائج البحوث التى اهتمت بموضوع صعوبات التعلم أن كثيراً من الاختبارات التى تقيس أداء الأفراد لا تكون دقيقة وصحيحة فى قياس مستوى الأداء الفعلى للأفراد فى المواقف المختلفة. فقد تكون بعض هذه الاختبارات غير صادقة وغير ثابتة. أو ينقصها النقة فى حساب الثبات والصدق. كما قد يكون حساب معاير هذه الاختبارات ليس مناسباً، مما يجعل فى النهاية الدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى أغلب المواقف لا تعكس بدقة مستوى التحصيل الدراسى لهم، بالتالى تكون القرارات التى تتخذ بشأن هؤلاء الطلاب غير صحيحة، وخاصة فى المواقف الهامة.

### السؤال الثالث - مابدرجة حدة التباين بين الإمكانات العقلية الكامنة والتحصيل الفعلي؟

إن تحديد درجة التباين بين إمكانات الطالب العقلية وتحصيله الفعلي للملاحظة على درجة كبيرة من الأهمية في تحديد حجم المشكلة لدى الطالب، لما يترتب على ذلك من وضع للخطوة أو البرنامج السليم لمعالجة مشكلة صعوبة التعلم لديه. وتظهر مشكلة تحديد حدة التباين من اختلافات توجهات الباحثين والأخصائيين المهتمين بهذه المشكلة. فالتباين بين الإمكانات العقلية الكامنة والأداء الملاحظ في سنة دراسية واحدة في مستوى الصف الثاني الابتدائي لا يعادل حدة التباين في سنة دراسية واحدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مثلاً باختلاف مستوى العمر بين المرحلتين وما ينشأ عن ذلك من اختلاف في مستوى القدرات ومعدل نموه وكذلك الخبرات التي تكون لدى الطالب، والمهارات وأساليب الطورك ومعالجة المشكلات التي تميزه عن الآخرين في المستويات الدراسية الأخرى. وينطبق ذلك إذا حددنا معيار حدة التباين في سنتين أو ثلاث سنوات دراسية بدلاً من سنة واحدة، فالفرق تظل قائمة بين المستويين. كما ينطبق هذا التوجه أيضاً إذا استعملنا المقياس الإحصائية والنسب المئوية معيار للكشف عن حدة هذا التباين. ولذلك فمن الضروري على الباحثين والمهتمين بمشكلات صعوبات التعلم سواء مؤسسات أو أفراد أن يحددوا بشكل دقيق معايير الحكم على حدة التباين الموجود لدى التلاميذ لدى صعوبات التعلم. وقد تبين في الولايات المتحدة الأمريكية أن حوالي ٧٧٪ من هذه الولايات تستخدم في مؤسساتها المهمة بمشكلات صعوبات التعلم واحداً من عدة محكات لتحديد حدة التباين بين الإمكانات العقلية للكامنة

ومستوى الأداء الفعلي لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم حتى يمكن أن يستفيدوا من خدمات المؤسسات التعليمية التابعة لها في الولاية<sup>(٤)</sup>.

ورغم الاعتماد بدرجة كبيرة على التباين بين القدرة العقلية الكامنة باستخدام نسبة الذكاء ومستوى الأداء الفعلي للطلاب في الكشف عن حالات صعوبات التعلم، إلا أنه يوجد بعض النقد إلى هذا الإجراء في أولويته:

١- على الرغم من وجود فجوة أو تباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي، فإن شرط رسوب الطالب لمدة عامين يعتبر شرطاً أساسياً للحكم عليه بأنه يعاني من صعوبة في التعلم. ولأن الرسوب الدراسي يؤدي في العادة إلى ظهور بعض المشكلات النفسية والدراسية لدى الطالب، فإن استخدام معادلة للتباين قد تؤدي بالفعل إلى زيادة هذه المشكلات كما يزيد من حدتها. (١٦)

٧- تركز معادلة للتباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي على محك انخفاض مستوى التحصيل لدى الطالب، مما يقلل من المظاهر الأخرى في تعريف صعوبات التعلم، وخاصة مفهوم الاضطرابات التي تكون في العنصرات النفسية الأساسية، وكذلك المشكلات التي تظهر واضعة لدى الطالب الذي يعاني من صعوبة في التعلم. وطالما هناك عدة أسباب بجانب صعوبات التعلم تخفف جميعها مما من إنجاز الطالب مثل التدريس الرديء، نقص الدافعية، وانخفاض مستوى الميل، أو وجود أسباب نفسية ووجدانية، فإن الاعتماد فقط على محك انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يصبح غير كافياً.

## • استبعاد الأسباب المصاحبة للصعوبة :

يعتبر عنصر استبعاد الأسباب المصاحبة للأسباب الأساسية لصعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ من العناصر المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم السابقة. وهذا السكون في التعريف يعكس التصور بأن صعوبات التعلم ليست هي الناتج الأساسي للعوامل الأخرى مثل التأخر الدراسي Mental Retardation، أو الاضطرابات الوجدانية Emotional disturbance أو القصور البصري أو السمعى، أو العوامل البيئية سواء الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. فقد تبين أن حوالي ٩٦ ٪ من الولايات المتحدة الأمريكية قد اتفقت على استبعاد هذا المكون من للتعريفات التي وضعتها هذه الولايات عن صعوبات التعلم<sup>(٤)</sup>.

أما عن جانب الممارسة فإن الأمر يختلف. حيث يصعب في بعض الأحيان تحديد الأسباب المصاحبة للصعوبة والأسباب الأساسية لصعوبة التعلم. وذلك لأنه غالباً ما تظهر مشكلات مختلفة لدى الطلاب ذوي صعوبات في التعلم. وقد كشفت نتائج البحوث عن أن المدرسين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يلاحظوا على تلاميذهم نوعين رئيسيين من المشكلات، الأولى تكصل بالتصور الحسى والعصبى الذى قد يكون لديهم، والثانية تكصل بصعوبات في التعلم في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية. ويكون من الصعوبة بمكان تحديد المشكلات الأساسية والمشكلات المصاحبة. ولذلك فهناك اتفاق بين الباحثين والمتخصصين على قبول فكرة أن العوامل أو الشروط الأخرى تتحدد بمصاحبة عوامل صعوبات التعلم كما تبين في تعريفات اللجنة الأمريكية الوطنية المشتركة (NJCLP)، ولجنة الوكالة الأمريكية (ICLD)<sup>(١١)</sup>.

## خصائص ذوي صعوبات التعلم:

كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن هؤلاء الطلاب يكشفون عن عدد متراوح من الخصائص النفسية وصعوبات التعلم. ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في طالب واحد. فقد وجد أن بعض هؤلاء الطلاب يكون لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات، في حين لبعض الآخر لديه صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة أو المقروءة. كما تبين أن الانتباه واضطراب تكوين وتداول المعلومات Information Processing cessing من أعراض الصعوبات المعرفية الملحظة لدى عدد غير قليل من ذوي صعوبات التعلم وليس لدى جميع هذه الفئة من الطلاب. كما كشفت نتائج البحوث والدراسات التي اهتمت بهذه الفئة أن هناك بعض الخصائص للمعينة تكون لها صفة الغلبة لدى عدد من الطلاب عدد مستويات عمرية معينة.

فمثلاً وجد أن الأطفال صغار السن يكون لديهم نشاط زائد Hyperactivity بدرجة ملحوظة عما يكون لدى المراهقين. بالإضافة إلى ذلك وجد أن القصور في العمليات النفسية والعقلية الذى يصاحب صعوبات التعلم عادة ما يكون بمستويات مختلفة في المستويات العمرية المختلفة مثال ذلك أن مشكلة الاضطراب في تعلم اللغة يظهر في شكل التأخر في الكلام عدد طفل ما قبل المدرسة، ويظهر في شكل اضطراب القراءة عدد تلميذ المرحلة الابتدائية، ويظهر في شكل اضطراب في الكتابة عدد تلميذ المرحلة الثانوية، ولذلك فمن الضروري عند تقويم أداء الطلاب أن يراعى فريق التقويم أهمية تحديد

Visual أو السمعية auditory فقد وجد أن كثيراً من هؤلاء الأطفال يكون لديهم ضعف واضح في التعرف على أصوات اللغة وما يرتبط بذلك من تمييز مقاطعها. وكذلك ما يرتبط بسرعة التعرف على الحروف والكلمات بالنسبة للإدراك البصري Visual Perception أو ما يتعلق بمواقف الذاكرة قصيرة الأمد Term-Short memory.

#### ٤ - الفشل في بناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية في مواقف التعلم:

لقد تبين أن عدداً غير قليل من الطلاب الذين يكون لديهم صعوبات في بعض جوانب التعلم أنهم لا يستطيعون معرفة كيفية تحقيق التعلم الفعال في مواقف التعلم المدرسي المنظمة. وذلك للفشل في اختيار أو بناء الاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy، المناسبة في الاستدكار. وقد يكون هذا الفشل بسبب النقص في مهارات التنظيم أو التخيس أو التحليل مما يترتب عليه الفشل في اختيار واستخدام أسلوب التعلم Learning Style الفعال وهو ما يشار إليه بوظائف ما وراء المعرفة -Meta Cog- nitive function.

#### ٥ - صعوبات في القراءة:

كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة مشكلات صعوبات التعلم أن حوالي ٨٠% من الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات يكون لديهم قصور واضح في القراءة وتحتصر أهم المشكلات لديهم في صعوبة تعلم تلك شفرة للكلمات أو قصور في مهارات التعرف على الكلمة الأساسية أو في فهم ما يقرأون.

الخصائص التي تظهر لدى الطلاب تحديداً دقيقاً وكيف أنها تعوق عملية التعلم لديهم.

ويمكن تلخيص الخصائص الشائعة لدى ذوي صعوبات التعلم التي توصلت إليها البحوث والدراسات الأجنبية في الخصائص الآتية:

#### ١- الاضطراب في الانتباه:

لقد لوحظ أن الطلاب الذين يكون لديهم مشكلات في الانتباه من الصعب عليهم تركيز الانتباه أثناء شرح الدروس وذلك لقصر مدى الانتباه وضعف القدرة على التركيز لديهم، مما يجعل من السهل تشتيت الانتباه لدى هؤلاء الطلاب. وقد يلاحظ على هؤلاء الطلاب النشاط الزائد والانفعال، وقد يكون لدى البعض من ذوي صعوبات التعلم اضطرابات حادة في مستوى الأداء ناشئة عن قصور مركب في عملية الانتباه مما يزيد من حدة مستوى الصعوبة لديهم.

#### ٢- الضعف في القدرات التفسيرية:

كما يلاحظ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضعف واضح في أداء القدرات التفسيرية -Psychomotor ability سواء بالنسبة لهذه القدرات بوجه عام أو بالنسبة للمهارات الدقيقة المكونة لهذه القدرات كالتأزر الحركي Motor Coordination وما يرتبط بتناول المفردات المكانية.

#### ٣ - المشكلات الإدراكية في تكوين وتناول المعلومات:

كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم مشكلات واضحة في تكوين وتناول المعلومات Information Processing الإدراكية سواء البصرية

## ٦- صعوبات فى اللغة الشفهية:

كما تبين كذلك من نتائج للبحوث والدراسات المشار إليها إن عدداً كبيراً من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم اضطرابات فى اللغة تكون واضحة فى الاستماع، وفى نمو اللغة، وفى الحديث، وفى تكوين الجمل، وبصفة عامة فى الكفاءة اللغوية.

## ٧- صعوبات فى اللغة المكتوبة:

وتعتبر صعوبة الكتابة من الصعوبات الواضحة التى تكون لدى الأطفال الذين يواجهون مشكلات فى اللغة. فالكتابة تمثل عقبة لدى هؤلاء الأطفال ويكون أدلهم ضعيفا فى المواقف التعليمية التى تحتاج إلى التعبير الكتابى.

## ٨- صعوبات فى الرياضيات:

وقد تنحصر المشكلة الأساسية لدى بعض التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم فى مشكلة الأداء المتعلق بالرياضيات مثل صعوبة التفكير الكمى Quantitative thinking أو صعوبة حساب الزمن أو المكان أو الحقائق الكمية بصفة عامة.

## ٩- صعوبات فى المهارات الاجتماعية:

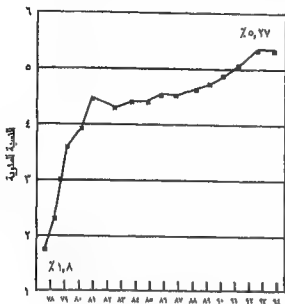
وغالباً ما يواجه عدداً كبيراً من ذوى صعوبات التعلم صعوبات فى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات فى الحديث والتعرف فى المواقف الاجتماعية وينشأ عن القصور فى المهارات الاجتماعية صعوبات فى تكوين العلاقات الاجتماعية الصحيحة مع الآخرين، وكذلك الاحتفاظ بمساكنات مع الآخرين. (١١)

## صعوبات التعلم لدى الجنسين:

تشير نتائج البحوث والدراسات وكذلك تقارير العيادات النفسية والطبية الأجنبية التى اهتمت بدراسة مشكلة صعوبات التعلم أن عدد الأطفال والطلاب الذكور الذين يعانون من هذه المشكلات يصل تقريباً إلى أربعة أمثال عددهم لدى الإناث، الأمر الذى يبين حجم المشكلة لدى الذكور مما يكون لدى الإناث غير أن الدراسات الطولية التى اهتمت بدراسة هذه المشكلة ترى أن هناك عدداً كبيراً من الإناث يعانون من هذه المشكلة يعادل عدد مابعانيه الذكور منها. ومن ذلك دراسات ليسون Lyon (١٩٩٥) (١٤)، شيونز وزملائه Shaywitz et. al (١٩٩٠) (٢٧)، شويتز، فليشر، شويتز Shaywitz, Fletcher-Shaywitz er, & Shay (١٩٩٥) (١٩). فقد كشفت هذه البحوث عن فروق بين الجنسين تستحق الاهتمام. فقد تبين أن الذكور تتضح لديهم مشكلات العدوان البدنى Physical aggression، وعدم ضبط السلوك بينما تظهر بوضوح لدى الإناث المشكلات التى تتعلق بالمجالات الاجتماعية واللغوية والمعرفية. كما تظهر لدى الأولاد صعوبات أكثر فى أداء قدرات الإدراك البصرى-Visual motor-abilities، والتهجى Spelling، وميكانيزمات اللغة المكتوبة، بينما البيانات ذوات صعوبات التعلم يعانين أكثر من قصور التحصيل الأكاديمى فى بعض مظاهر القراءة والرياضيات. (١٩)

وقد أمكن تلخيص الأسباب التى تكمن وراء مظاهر صعوبات التعلم لدى الجنسين فى الآتى:

- ١- بالنسبة للأسباب البيولوجية: يكون الذكور أكثر قابلية أو تعرضاً من الإناث فى صعوبات التعلم.



الشكل رقم (١) النسبة المئوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من عام ١٩٧٨ إلى عام ١٩٩٤

وقبل تطبيق القانون (١٤٢/٩٤) عام ١٩٧٥ كانت تقديرات أعداد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير حقيقة، ولا تمثل الواقع الفعلي الموجود في المدارس الأمريكية ومع تطبيق هذا القانون تم إجراء حصر شامل من خلال تنفيذ برنامج التعليم الفردي الذي يمكن المشرفين على هذا البرنامج من حصر أعداد الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم مما أدى إلى الكشف عن الأعداد الفعلية لهذه الطلاب عما كان قبل تطبيق القانون المشار إليه، وفي العام الدراسي الأول لتطبيق القانون (١٩٧٧/١٩٧٨) بلغ عدد هؤلاء الطلاب ٨٠٠٠٠٠ طالب بنسبة ١,٨ من عدد الطلاب المتقدين في المدارس، وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٥,٢٧ بما يعادل ٢,٤ مليون طالب في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ (إحصاءات قسم التربية الأمريكية، ١٩٩٥). والشكل رقم (١) يبين للتزايد المستمر لأعداد الطلاب الذين لديهم

٢- بالنسبة للعوامل الثقافية: يتأثر أغلب الذكور بهذه العوامل، لأن الأولاد يمثلون أكثر من البنات إلى ممارسة السلوك غير النظامي مما يجعلهم كخيري الشغب وخلق المشكلات للكتاب.

٣- بالنسبة لضغوط التوقع: تكون الضغوط النفسية المرتبطة بالنجاح المدرسي لدى الأولاد أكثر وضوحاً مما تكون لدى البنات، مما يجعل الذكور أكثر تأثراً من الإناث بهذه الضغوط وما يترتب عليها. (١١)

### حجم وحدود المشكلة:

من الواضح أن تحديد حجم وحدود أي مشكلة من المشكلات التي تعرق المسار الطبيعي لعملية النمو التربوي في أي مجتمع يعتبر من الإجراءات الهامة والضرورية لتوصيف هذه المشكلة ووضع البرامج والاستراتيجيات الملائمة لحلها. ولذلك بذلت الهيئات والمراكز النفسية والتربوية في الولايات المتحدة الأمريكية الجهود لتحديد حجم مشكلة صعوبات التعلم في مدارس الولايات المختلفة كما حاولت توصيف هذه الصعوبات وتحديد التعريف المناسب لها كما ذكر في بداية هذه الدراسة.

ولذلك جاء تقدير حجم هذه المشكلة في هذه المدارس في مدى يتراوح بين ١٪، ٣٠٪ من تلاميذ هذه المدارس، ويحدد هذا المدى بين الأطفال والشباب الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم على أساس المحكات Criteria المستخدمة لتحديد الخدمات المطلوبة لهؤلاء الأفراد. ولذلك يتسم أو يضيق هذا المدى في ضوء محكات الخدمات المطلوبة لذوي صعوبات التعلم كما يتأثر هذا المدى بمستوى شدة الحاجة إلى هذه الخدمات المطلوبة لذوي صعوبات التعلم بمثابة محكات أخرى تحدد من هم الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت مسمى ذوي صعوبات في التعلم (١١).

صعوبات في التعلم في المدارس الأمريكية خلال الفترة من عام ١٩٧٨ إلى عام ١٩٩٤. (١١)

وقد ساهمت مجموعة من العوامل في تحديد واتساع إطار من يشار إليهم بـ صعوبات التعلم منها:

#### ١- تزايد الوعي بمن لديهم صعوبات في التعلم:

لقد تزايد الوعي awareness عن ذي قبل لدى العامة والخاصة بمصطلح ذوي صعوبات التعلم. وقد ظهر ذلك لدى الآباء والمربين كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنفسهم يملكون ضغطاً على المؤسسات التعليمية لتقديم الخدمات التي تساهم في حل المشكلات التي تظهر لديهم نتيجة وجود هذه الصعوبات مما ساهم في الضغط على المسؤولين وإثارة الانتباه لديهم للاهتمام بهذه الحالات.

#### ٢- التحسين في إجراءات تحديد والقياس صعوبات التعلم :

وقد ظهر ذلك في تقدم أساليب التقويم والتشخيص بالاختبارات والمقاييس المتقدمة المختلفة مما أدى إلى اتساع شريحة الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت فئة من يطلق عليهم بـ صعوبات التعلم.

#### ٣- التفاعل الاجتماعي والارتياح لتصنيف ذوي صعوبات التعلم:

كما ظهر خلال الفترات السابقة بعد اهتمام المؤسسات المتخصصة ومراكز البحوث بذوى الاحتياجات الخاصة تقبل الآباء والمربين على اختلاف مستوياتهم مصطلح وتصنيف ذوي صعوبات التعلم لأنه يختلف عن المصطلحات الأخرى التي شاعت في التراث النفسي لفترات طويلة والخلط والتدخل بين خصائص الأفراد

الذين تم تصنيفهم تحت هذه المصطلحات مثل التخلف العقلي Mental Retardation، أو اضطرابات السلوك Be-havior disorders، أو المعوقون Handicaps، أو بطيئون التعلم Slow Learners.

#### ٤ - تناقص عدد المنح المخصصة للبرامج العامة:

خلال الفترات السابقة على ظهور مصطلح صعوبات التعلم التي أخذت به المؤسسات للتدريسية ومراكز البحوث النفسية بدأت في التناقص كثيراً من المنح Funds التي كانت توجه إلى الرعاية التدريسية والنفسية للأطفال والشباب الذين يعانون من بعض المشكلات التدريسية أو النفسية وخاصة المنح القيدالية. ووجهت هذه المنح إلى البرامج المتخصصة في التعلم النظامي. مثال ذلك المنح التي كانت تخصص للبرامج العلاجية Remedial Pro-grams بشكل عام أصبحت توجه إلى البرامج الأكثر تخصصاً مثل برامج القراءة العلاجية Remedial reading وغيرها من البرامج التي تهتم بتشخيص وعلاج صعوبات تعلم محددة في مدارس التعليم النظامي.

#### ٥ - أحكام القضاء:

لقد وجد بعد الأخذ بمصطلح صعوبات التعلم أن عدداً غير قليل من قرارات وأحكام القضاء التي تصدر بتصنيف أطفال الأقليات التي تضمن فئة ما أطلق عليهم بالتخلف العقلي Mentally Retarded أن هذا التصنيف مميز Dis-criminatory ويؤدي إلى مشكلات لدى هذه الفئات. حيث تبين من دراسات مكتب التربية الأمريكي أن بعض هؤلاء الأطفال يندرجون تحت مصطلح ذوي صعوبات التعلم وليس مصطلح التخلف العقلي والعكس صحيح. فمع تزايد حالات صعوبات التعلم تناقصت حالات التخلف العقلي نسبياً عما كانت عليه سواء في فئة الأطفال أو في فئة الشباب. (١١)

جدول (١) نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في السن من ٦ إلى ١٧ سنة خلال العام الدراسي ١٩٩٤ - ١٩٩٣

النسبة المئوية لجميع الأطفال الخاضعين لبرامج التربية الخاصة	النسبة المئوية لتسجيل المدارس	النسبة المئوية لتسجيل المدارس
٥١,١	٥,٢٧	صعوبات تعلم، Learning disabilities
٢٢,١	٢,٢٨	صعوبات الكلام أو اللغة، Speech or language disabilities
١٠,٨	١,١١	التخلف العقلي، Mental retardation
٨,٦	٠,٨٩	الاضطرابات الوجدانية الحادة، Severe emotional disturbance
٧,١	٠,٢٢	صعوبات متعددة، Multiple disabilities
١,٧	٠,١٨	قصور في الجانب الصحي، Other health impaired
١,٣	٠,١٤	صعوبات في السمع، Hearing disabilities
١,٢	٠,١٢	صعوبات في تقويم أعضائه الجسم، Orthopedic disabilities
٠,٥	٠,٠٥	صعوبات بصرية، Visual disabilities
٠,٤	٠,٠٤	التوحدية، Autism
أقل من ٠,١	٠,٠١	تشوهات مخفية جراحية، Traumatic brain injury
أقل من ٠,١	أقل من ٠,٠١	فقد السمع أو البصر، Deaf - blind
١٠٠,٠	١٠٠,٣١	Total للجمع،

(قسم التربية الأمريكية - واشنطن ١٩٩٥) (١١)

ولكن مع الإحصائية السابقة في الشكل التالي:



شكل رقم (٢) توزيع صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى



## المقارنة بين صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى:

من الأمور التي تساعد مساعدة فعالة في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم أن نميزها تمييزاً دقيقاً عن الصعوبات الأخرى التي يعاني منها الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. والجدول التالي يوضح نسبة صعوبات التعلم إلى الصعوبات الأخرى للأطفال من سن ٦ إلى ١٧ سنة.

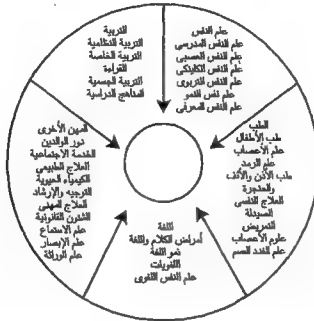
وتكشف الإحصائيات كذلك أن أغلب الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم (نحو ٧٨٪) يتلقون خدمات تعليمية وارشادية وعلاجية في الفصول العادية، أو في حجرات خاصة معدة لذلك، أو في الاثنين معاً إذا اقتضى الأمر ذلك. وتبين هذه الإحصائيات أن حوالي ٣٤٪ من هؤلاء الطلاب يتلقون هذه الخدمات بالفصول العادية، وأن حوالي ٤٤٪ منهم يتلقى هذه الخدمات في الفصول الخاصة لفترة زمنية محددة من اليوم الدراسي وقضاء باقي الوقت في للفصول العادية. وأن حوالي ٢١٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتم التعامل معهم في فصول خاصة، وعدد قليل يصل إلى ١٪ من هذه الحالات في مدارس خاصة. كما أن نسبة ١٪ من هذه الحالات تدبر له خدمات إقامة سواء في مؤسسات خاصة أو في مستشفيات بها أقسام لهذه الحالات.

وقد كشفت الإحصائيات كذلك عن أن عدد حالات ذوي صعوبات التعلم التي تتلقى خدمات في الفصول النظامية (العادية) أخذت في التزايد نتيجة سياسة ضم هذه الحالات مع التلاميذ العاديين في فصول التربية العادية. مع الأيام اتسع نطاق سياسة المضم بوجود

مؤيدين أكثر لتوزيع جميع هؤلاء التلاميذ على الفصول الدراسية العادية مهما كان نوع الصعوبة أو شدتها. وقد سبق أن أطلق على تصنيف الطلاب وتوزيعهم في ضوء نماذج للتكامل بين انتهاء التربية الخاصة وإنهاء التربية العامة أو العادية عدة مصييات مثل: انتهاء التربية الأساسية العامة، لتجاه للتكامل، الاتجاهات الرئيسية. (٨)

## التعاون والتكامل بين الإخصائيين .. ضرورة ملحة!

ومع تبني انتهاء ضم حالات ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين في مدارس وفصول التربية النظامية (العادية)، كان من الضروري أن نخضع برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب لإشراف الفريق البيئي Inter-disciplinary الواحد ذو التخصصات المختلفة التي تمتلحها برامج الرعاية وأهمية هذا الاتجاه تبدو واضحة في ضرورة التعاون والتكامل في الجهود المبذولة من جميع الإخصائيين العاملين مع حالات ذوي صعوبات التعلم وعدم الاعتماد على الرؤية أحادية الاتجاه سواء في تشخيص هذه الحالات، أو في وضع برامج وخطط رعايتها. كما أن الفريق البيئي يدعم من عمل المدرسين لدخل الفصل الدراسي في مواقف التربية والتعليم المختلفة. ويستلزم لكي يحقق انتهاء الفريق أقصى درجة لفعاليته أن يكون الإخصائيون والمدرسون العاملون في المدارس على درجة عالية من الإعداد والكفاءة المهنية. كما أن من أهم مهام أخصائي صعوبات التعلم أن يدعم فريق المتخصصين، وأن يحقق التكامل لمختلف الخدمات المهنية لكي يمكن فهم صاحب صعوبة التعلم من عدة أبعاد أهمها:



شكل رقم (٣) التكامل بين التخصصات المختلفة في دراسة ورعاية ذوي صعوبات التعلم

### أولاً - علم النفس:

الأخصائيين في سيكولوجية الطفولة الذي يركز على نمو العمليات النفسية لدى الأطفال الأسوياء يكون بمثابة الأساس لفهم كثير من المفاهيم الهامة لدى أطفال هذه الصعوبات. كما يكون للأخصائيين في نظريات التعلم دور مؤثر في إثراء مجال صعوبات التعلم بالتحليل السلوكي لكل ما يظهر من أنماط السلوك المرتبطة بهذه الصعوبات سواء السلوك المتعلم أو المتوقع لدى هؤلاء الأفراد. حيث تعتبر النظرية السلوكية وعلم النفس المعرفي بمثابة إسهامات هامة لأصحاب نظريات التعلم في مجال البحث والتدريب في موضوع صعوبات التعلم.

### ثانياً - التربية:

من المعروف في مجال التربية الحديثة أن الإطار المعرفي الذي يعتمد أساساً على ممارسة المهارات الأساسية لتحقيق النمو للتربوي للفرد يعتبر بمثابة الدعامة الأساسية

يؤدي فريق الأخصائيين النفسيين دوراً هاماً في تشخيص ورعاية ذوي صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص المتخصصين في مجال سيكولوجية الطفولة child psychology، نظرية التعلم Learning theory، علم النفس المعرفي Cognitive psychology، وعلم النفس المدرسي School psychology. حيث أن هؤلاء المتخصصين لهم تأثير مباشر وقوي في تشكيل هذا الفريق، والرعى العميق بالديناميات النفسية والمؤثرات الفعالة في حالات صعوبات التعلم.

ويقوم أخصائيو علم النفس المدرسي بدور مؤثر ومباشر خاص في تشخيص ذوي صعوبات التعلم لتوهم الفعالي في ملاحظة واختبار وتقييم الأطفال والشباب الذين يواجهون مشكلات هذه الصعوبات. كما أن مجال عمل

فى بناء الإنسان. ويشترك فى تحقيق هذا الهدف الأساسى من عملية التربية عدد كبير من الأخصائيين أولهم المربون فى مجال التربية الخاصة، مدرسو الفصول، أخصائيو القراءة، أخصائيو التربية البدنية. والمربون الإخصائيون من الضرورى أن يكون لديهم المعرفة الشاملة والدقيقة لمحتوى المقرر الدراسى. وكذلك الفهم الشامل والعميق للعلاقات بين مجالات المقرر الدراسى، وتعد تدور أنماط التنظيم المدرسى مع التأكيد على معرفة استخدام أساليب وطرق التدريس المناسبة فى مواقف التعلم المختلفة لدى صعوبات التعلم أكثر من التركيز على أسباب الصعوبات.

### ثالثاً - اللغة :

أن كثيراً من اهتمامات المتخصصين فى مجالات أمراض الكلام واللغة - Pa-speech and language thology، ونمو اللغة Language واللغويات Linguistics، وعلم النفس اللغوى Psycholinguistics تساهم بدرجة كبيرة فى فهم العديد من مشكلات ذوى صعوبات التعلم، وتشارك مع غيرها فى تشخيص وعلاج هذه الصعوبات، وخاصة مايرتبط بشكل مباشر بمجالات اللغة المختلفة فالمتخصصون فى أمراض الكلام واللغة يهتمون بدراسة طرق تشخيص إعاقات اللغة وأساليب وطرق التدريس لمن يعانون من مشكلات هذه الإعاقات خاصة أن مجال عمل المتخصصين فى اللغويات هو دراسة طبيعة وبداية اللغة الإنسانية ويهتم المتخصصون فى مجال علم النفس اللغوى بدراسة العلاقة بين نمو اللغة لدى الإنسان وعمليات التعلم والتفكير بصفة خاصة مما يجعل هذه المجالات بمثابة الأساس لمعرفة كثير من المعلومات الهامة

عن صعوبات التعلم وخاصة مايتصل منها باللغة. ومع تزايد الاهتمام بدراسة المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم المتصلة باللغة تزايد الاهتمام كذلك بدراسة كيفية نمو واكتساب اللغة لدى الطفل للمساعدة فى كشف أسباب هذه الصعوبات، فلاحظنا فى أن معرفة كيف يكتسب الطفل المادى اللغة ذات قيمة كبيرة فى نمو القدرة على تشخيص وعلاج الأطفال الذين يعانون من مشكلات صعوبات تعلم اللغة. والعكس صحيح من أن دراسة إعاقات اللغة لدى الأطفال غير المعانين تساهم فى زيادة فهمنا لكيفية اكتساب اللغة لدى الطفل السوى.

### رابعاً - الطب :

كما أن الأخصائيين فى عديد من مجالات الطب سواء الممارسين أو الباحثين فى هذه المجالات لاشك أنهم يساهمون مساهمة فعالة فى مجال صعوبات التعلم سواء بالتشخيص أو العلاج ومن أكثر الأخصائيين ارتباطاً بهذا المجال أخصائيو طب الأطفال Pediatrics والأعصاب Neurology والرمم Ophthalmology والأنف والأذن والحجزة Otology وللعلاج النفسى Psychiatry والصيدلة Pharmacology والغدد الصم endocrinology والتمريض Nursing وخاصة التمريض المدرسى School Nursing حيث أن هؤلاء الأخصائيين ومايميزون به من إعداد علمى وممارسة ينظرون إلى حالات صعوبات التعلم على أنها حالات مرضية خاصة تحتاج إلى التشخيص الدقيق الذى يهتم بدرجة كبيرة بالأسباب التى أدت إلى هذه الصعوبات. يضاف إلى هؤلاء الأخصائيين علماء الطب العصبنى Neuro Scientists الذين يؤتون دوراً مؤثراً فى كشف دور المخ وأثره على عمليات التعلم لدى فئات ذوى صعوبات التعلم.

ويشار في بعض الأحيان إلى هؤلاء الطلاب المتفوقين عبقياً من ذوي صعوبات التعلم بالأطفال الموهوبين gifted لوجود عدة خصائص تميزهم مثل الآتية Spontaneity والهيل للبحث والتقصي Inquisitiveness والتخيل Imag- ination والحماس Enthusiasm غير المحدود، والوجدانية Emotionality. وتلاحظ نفس هذه السمات في الغالب لدى الأطفال الذين يعانون من بعض صعوبات التعلم. ومن المؤلفين هؤلاء الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى ممارسة قدر أكبر من النشاط عن الأطفال العاديين من ذوي صعوبات التعلم. كما أن أولئك الأطفال يجدون أن بيئات الفصول الدراسية للعادية غير حافزة وغير مشجعة على متابعة ما يحدث داخل هذه الفصول. كما يجدون صعوبة حتى في حضور الدروس داخل هذه الفصول. ونتيجة عدم تحقيق حاجات التعلم لديهم فإن استجاباتهم غالباً ما تتميز بالعصبية والاضطراب وعدم تركيز الانتباه وعدم التواصل (ليرنر و ليرنر ١٩٩٥ Lerner, Lowenthal, & Lerner) (١٢)

ومن المهم أن نضع في الاعتبار أن الفشل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ لا يؤدي بالضرورة إلى فقد فرص التعلم أو إلى الإحباط والفشل والشعور باليأس لديهم. ويمكن للمعلمين أن يواجهوا هذه المشكلات وأن يحققوا قدراً كبيراً من النجاحات الضرورية للتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم التي غالباً ما تكون لغوية بواسطة:

١- مساعدة التلاميذ على تخطي الصعوبات الموجودة لديهم بالكشف عن جوانب القوة والتميز لديهم لتعويض ما لديهم من مشكلات أو مشاعر النقص.

كما تساهم العلوم الأخرى بدرجات متباينة سواء في تشخيص هذه الصعوبات أو في رعاية وعلاج الأفراد الذين يعانون من مشكلات هذه الصعوبات<sup>(٤)</sup>.

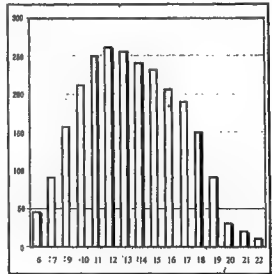
### الذكاء لدى ذوي صعوبات التعلم:

من الأمور التي أثارت الاهتمام لدى المهتمين وأولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم أن مستوى ذكاء أبنائهم قد يكون في مستوى مرتفع بشكل لا يصدق. وقد يكون مستوى ذكاء بعض هؤلاء الأطفال متميزاً في مجال معين عكس ما يكون لدى البعض الآخر منهم. وطبقاً لمصنوع «هرارد جاردنر» Ho- ward Gardner (١٩٨٣، ١٩٩٢) عن الذكاءات المتعددة التي لا تقل في تصوره عن سبعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء المتصل باللفظيات، الذكاء الشطقي - الرياضي، الذكاء المكاني - البصري، الذكاء الموسيقي، ذكاء الاتزان الجسمي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، فإن بعض الطلاب من ذوي صعوبات التعلم قد يفتقرون في مستوى ذكاء أي نوع من أنواع الذكاء المشار إليها ولكن عدداً كبيراً من هؤلاء الطلاب تكون أغلب الصعوبات لديهم في نطاق الذكاء اللفظي Linguistic Intelligence بينما يكون لديهم تفوق واضح في أنواع الذكاء الأخرى المتصلة بالرياضيات، أو الموسيقى، أو الفنون. كما قد يكون لدى هؤلاء الطلاب تفوق واضح كذلك في مكونات القدرة الابتكارية من أصالة Originality واستبصار Insight وكذلك في المعرفة Knowledge والفاكهة Humor، والجوانب الوجدانية emotions (هيرين وستون ١٩٩٥، Hearn & Stone) (١)، (كوين وفورجن ١٩٩٤، Co-ben & Vaughn) (٣).

٢- تعديل الراجبات المدرسية ومواءمة المناهج وأساليب وطرق التدريس واستراتيجيات التعلم بما يتناسب مع قدراتهم الحقيقية التي تظهر بوضوح أثناء الممارسة والأنماط مختلف أرجح الأعمال والأنشطة المدرسية.

٣- إعداد وتهيئة مناخ وبيئة تعليمية وتربوية تكثف عن وتنمي الابتكارية للشخصية لأولئك التلاميذ بالإضافة إلى خصائصهم العقلية.

ولذلك يجب أن تكون أساليب التربية في الأسرة والمدرسة موجهة بدرجة كبيرة إلى مساعدة تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم لتجنب كثيراً من المشكلات التي قد تظهر في هذه المرحلة ومنها صعوبات التعلم التي قد تظهر في أعراض ومظاهر مختلفة في المراحل الدراسية والأعمال المختلفة. ولكن كما هو مبين في الشكل التالي أن النسبة الغالبة لهذه الصعوبات تظهر بوضوح في المدى العمرى ما بين ٩ - ١٤ سنة في عينات البحوث الأجنبية.



شكل رقم (٤) أعمار الطلاب ذوي صعوبات التعلم

ويوضح الشكل رقم (٤) عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المستويات العمرية المختلفة بدءاً من سن ٦ سنوات حتى سن ٢١ سنة. ويلاحظ أن عدد التلاميذ يتزايد تدريجياً من سن ٦ إلى ٩ سنوات وتقع غالبية الحالات في المرحلة العمرية ما بين سن ١٠ سنوات إلى سن ١٥ سنة وتتناقص حالات صعوبات التعلم بوضوح حاد في السنوات من سن ١٦ إلى ٢١ سنة. وأن هذه الحالات تظهر بشكل واضح في المدى العمرى ما بين سن ٩ سنوات إلى سن ١٤ سنة كما سبق الإشارة إلى ذلك.

خصائص صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة:

كشفت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في المجتمعات الأجنبية وكذلك ما صدر عن هيئات ومراكز البحوث في هذه المجتمعات أن حالات صعوبات التعلم كما سبق الإشارة ليست فاصرة على تلاميذ مرحلة تعليمية معينة ولكنها قد تظهر لدى بعض التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة. لأنه من المعروف أن كل مرحلة تعليمية تتميز بخصائص نمائية معينة تتصل بجوانب النمو المختلفة من وجدانية ومعرفية ولغوية ومهارات نفس حركية واجتماعية. ولذلك يفترض أن تظهر بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات ويكون لها صفة السيادة في مرحلة تعليمية بصفة خاصة عن مرحلة أخرى مما يستوجب الإشارة إلى خصائص هذه الصعوبات في المراحل الدراسية المختلفة على النحو التالي:

#### ١- مرحلة ما قبل المدرسة:

من المعروف في سيكولوجية النمو أنه من الصعب للتنبؤ بدرجة كبيرة بمعدلات النضج في السنوات الأولى

## ٢- مرحلة التعليم الابتدائي:

ومع بداية التحاق الأطفال بمدارس هذه المرحلة تبدأ في الظهور بعض صعوبات التعلم لدى عدد ليس بقليل من التلاميذ وخاصة في مواقف اكتساب المهارات الأكاديمية Academic skills ويظهر الفشل بوضوح في مهارات القراءة وحدث أحياناً في تعلم الرياضيات والكتابة أو في بعض المواد للدراسة الأخرى. ومن بين مواقف السلوك التي غالباً ما نلاحظ في السنوات الأولى لهذه المرحلة ضعف القدرة على الانتباه، وعدم التركيز بدرجة كافية، وضعف المهارات الحركية. كما يظهر في عدم دقة مسك القلم وعدم الكتابة بشكل مقبول، وصعوبة تعلم القراءة.

وفي السنوات الأخيرة من هذه المرحلة، وخاصة مع تزايد صعوبة المواد الدراسية تبدأ في الظهور بعض المشكلات في المجالات الأخرى كما في الدراسات الاجتماعية أو في الطوم. كما تبدأ تظهر بعض المشكلات الوجدانية emotional problems وخاصة بعد تكرار الفشل الدراسي لعدة مرات ووعي التلميذ بضعف مستواه الدراسي مقارنة بمستوى أداء أقرانهم الذين في نفس الصفوف الدراسية. كما أن المشكلات الاجتماعية وعدم القدرة على تكوين صداقات والاحتفاظ بها لدى بعض التلاميذ يزيد من أهمية هذه المرحلة ويضاعف من مشكلاتها<sup>(١١)</sup>.

## ٣- مرحلة التعليم الثانوي:

وتتزايد مشكلات تلاميذ هذه المرحلة مع التغيرات النفسية والعقلية والاجتماعية والحيوية والفسيولوجية التي تتضح مظاهرها أكثر في فترة المراهقة مما يزيد من أعباء الأبناء والمعلمين. وتأخذ مشكلات صعوبات التعلم حيزاً

من الميلاد لأسباب متعددة تحصل بالمواسل الوراثية وظروف التشكل والتربية إلى جانب ما يوصل بالوالدين من عوامل متحدة. وهذه الأسباب وأسباب أخرى عديدة نجد أنه من الصعوبة بمكان أن يتم تصنيف أطفال دون السادسة من العمر في فئات محددة مثل فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهكذا. فقد يبدو على هؤلاء الأطفال بعض مظاهر تأخر للنمو Developmentally delayed سواء للنمو الحركي، أو تأخر اللغة، أو اضطرابات في الكلام، أو بعض مظاهر تأخر النمو المعرفي التي قد تظهر في تأخر نمو المفاهيم. كما قد تظهر بعض المشكلات الشائعة لدى أطفال ما قبل المدرسة وخاصة في سن الثالثة ممن لا يستطيعون إمسك الأشياء كالكرة مثلاً أو عدم التمكن من القفز لمسافات قصيرة أو في المكان، أو عدم القدرة على التعامل مع الألعاب. وهؤلاء يشار إليهم بأطفال ضعف النمو الحركي Poor motor development وقد أكدت خبرة التعامل مع هؤلاء الأطفال في إطار البرامج العلمية التي تعد لهم فاعلية التظب على هذه المشكلات (بيلي وبويري، Bailey & wolery ١٩٩٢)<sup>(١)</sup>.

أما بالنسبة لأطفال سن الرابعة الذين لا يستطيعون استخدام اللغة في التواصل مع الآخرين تكون مبررات اللغة لديهم محدودة مما يصعب على الآخرين فهم ما يرغبون وتلك من صعوبات اللغة والحديث لديهم. وقد تظهر في سن الخامسة لدى بعض الأطفال صعوبات في عد الأرقام حتى الرقم ١٠ وكذلك في تسمية الألوان أو في ممارسة ألعاب الألغاز PUZZLES، وهي مشكلات تتصل بضعف النمو المعرفي Poor cognitive development هذا بالإضافة إلى أن أطفال هذه المرحلة غالباً ما يظهرون نشاطاً زائداً Hyperactivity وضعف الانتباه poor attention في بعض المواقف<sup>(١١)</sup>.

أكبر من الاهتمام وزيادة الجهد سواء في إعداد البرامج الخاصة أو متابعة تنفيذها بقافية أكثر مع التلاميذ الذين يعانون من مظاهر هذه المشكلات. فمتطلبات المنهج الدراسي ذات الطبيعة الخاصة في هذه المرحلة، ومستوى المدرسين، والطفل الأكاديمي المستمر لهؤلاء التلاميذ يزيد من حدة صعوبات التعلم لديهم. كما أن زيادة تفكير ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ هذه المرحلة في كل ما يتصل بمستقبلهم الدراسي أو المهني يجعل الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لهم من الأمور ذات الأهمية، خاصة وأن عدداً من هؤلاء التلاميذ قد يتنفع في ممارسة سلوك الأحداث الجانحين (تقرير الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم عام ١٩٩٥).

ونظراً لأن المراهقين يكونون عادة أكثر حساسية فإن ذوي صعوبات التعلم منهم يتعرضون لكثير من المشكلات الانفعالية والاجتماعية المتصلة بمفهوم الذات لديهم مما يستوجب تكثيف الرعاية لهم في جميع مجالات هذه المشكلات. وفي دراسة حالة Case study أحد المراهقين ذكر:

«عندما تركت المدرسة في سن الخامسة عشر كانت المهارة الوحيدة التي اكتسبتها خلال مرحلة التعليم هي القدرة على القراءة لمستوى تلميذ في سن السادسة بعد سنوات عديدة من الفشل الدراسي. فلم أكن أستطيع حتى مجرد تهجي اسمي. فقد كانت الحياة المدرسية بالنسبة لي مثل الظلال المظلمة وأحياناً تكون كأنها جهنم hell وعندما كنت لأعرف كيف أرد على الأسئلة التي توجه لي كنت لأستطيع طلب التوضيح أو التفسير وأصبح منزعجاً ومتوتراً وكثيراً ما أكون محبطاً ومجهزاً من تهكم

زملائي وكنت أحاول تغطية إحساسي بالإمية Illiteracy بالقيام ببعض الأعمال التي يستهزأ منها زملائي، .

ومن المشكلات الأخرى التي كنت أعاني منها إحساسي بعدم الثقة في قدرتي على قراءة التعليمات المكتوبة على عيوات الأدوية. وكانت ترد إلى عدة مرات الشيكات التي أطلب صرفها من البنك لعدم الدقة في كتابة البيانات المطلوبة. ولم أكن أستطيع فهم التعليمات الضرورية لاستخدام التليفون العام الموجود في الشارع، أو تليفون الطوارئ EMERGENCY وقد رسبت في الدراسة خمس مرات مما جعلني أصمم على الالتحاق ببرنامج مساعدة تعلم الكبار Adult Learning Assistance Pro-gram وكان حلمي أن أتعلم القراءة والكتابة. ومن حين حظي أنني تعرفت على ثلاثة مدرسين ساعدوني تدريجياً على التغلب على صعوبة تعلم القراءة والكتابة، مما أدى إلى أني أصبحت أكثر ثقة واقتناعاً إلى أستطيع القراءة بنجاح.

#### ٤- مرحلة ما بعد المدرسة الثانوية :

يمكن بعد المرحلة الثانوية بعض الشباب من تخطي صعوبات التعلم لديهم أما بخفض مستوى درجة الصعوبة أو بتعلم كيفية تعديل أو تعويض Compensate أساليب السلوك المرتبطة بالصعوبات التي تواجههم. في حين قد يستمر بعض الشباب في معاناة نواتج هذه الصعوبات وتظل صعوبات القراءة Reading difficulties والمشكلات الاجتماعية Social Problems بمثابة عقبات للمفهوم المهني والتواصل الاجتماعي والاحتفاظ بالأصدقاء (١١).

## المراجع

- 1- Bailey, D. B., & Wolery, M. (1992) "Teaching infants and Preschoolers With disabilities" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 2- Clements, S. (1969) "Minimal brain Dysfunction in Children (Public Health Service Publication No. 2015) In Johnson Stanley W. "Learning Disabilities" Second Edition. Allyn and Bacon, Inc., Atlantic Avenue, Boston.
- 3- Cohen, S., & Vauhn (1994) Gifted students with Learning disabilities What does the research say? In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 4- Frankenberger, W., & Fronzaglio, K. (1991) "Areview of States' Criteria and Procedures for Identifying Children with Learning disabilities In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 5- Gersten, R. & Wood Ward, J. (1994) : "The Language minority Student and Special Education : Issues, trends, and Paradoxes. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 6- Hearne, D., & Stone, S. (1990) "Multiple intelligences and Underachievement : Lessons from individuals with Learning disabilities" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 7- Interagency Committee on Learning Disabilities (1987) Learning Disabilities : A report to congress. Bethesda, MD : National Institutes of Health.
- 8- Kauffman, J., Hallahan, D. (1995) "The Illusion of full Inclusion" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 9- Keogh, B. K. (1994) : A matrix of decision Points in the measurement of Learning disabilities. In G. R. Layon (Ed) Frames of reference for the assessment of Learning disabilities. Baltimore : Paul Brookes.
- 10 - Kirk, S.A. (1963) : "Behavioral diagnosis and remediation of Learning disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 11- Lerner, Janet W. (1997) : "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies : Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 12- Lerner, J. & Lerner, S. (1995) : "Attention deficit disorders : Assessment and teaching" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.



- 13- Lyon, G. R. (1994) : "Critical issues in Learning disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 14 - Lyon, G. R. (1995 a) : "Toward a definition of dyslexia" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 15 - Moats, L., & Lyon, G. R. (1993) Learning disabilities in the United States : Advocacy, Science and future of the field. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 16 - National Center of Learning Disabilities (1994) : Report on the summit on Learning disabilities : A National responsibility. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 17- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994): collective perspectives on Issues affecting Learning disabilities Austin, Tx : Pro \_ ed.
- 18- Patten, B (1973) : "Visually mediated thinking : Areport of the Case of Albert Einstein. In Janet Lerner, W. "Learning disabilities sabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 19- Shaywitz, Fletcher, J., & Shaywitz, S. (1995) : Defining and Classifying Learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin company Boston.
- 20 - Stanley W. Johnson (1980) "Learning Disabilities" Second Edition. Allyn and Bacon, Inc., Atlantic Avenue, Boston.
- 21- Stanovich, K (1993) "The Construct Validity of discrepancy definitions of reading disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Copany, Boston.
- 22- Vogel, S., A. (1990 b) : "Gender differences in intelligence, Language, Visual Motor abilities and academic achievement in students with Learning Disabilities : Arevriw of the literature In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 23- Wiener, J. (1995) Editor'S instruction. thalmas : a journal of the international academy fot research on Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

## مقدمة

محاولات تحديد المصطلح:

(أ) إشكالية التعريف:

الاختلاف حول ترجمة المصطلح الأجنبي (Slective Mutism<sup>(\*)</sup>) هو ما يلاحظه كل من يتعامل معه للوهلة الأولى. فقد حاول باحثون عديدون التصديق للتعريب باعتباره مصطلحاً حديثاً نسبياً. وقد تناوله كل باحث من هؤلاء في ضوء وجهة نظر معينة، وحسب زاوية الرؤيا التي يفضّلها هذا الباحث أو ذاك. لذلك يرى الباحث الحالي أن عرض بعض هذه المحاولات - على قلتها - خطوة مهمة في سبيل الوصول إلى اتفاق حول مرادف عربي لهذا المصطلح الأجنبي، يرضيه العاملون في المجال. وهذه المحاولات القليلة يمكن الإشارة إليها على النحو الآتي:

(\*) لم يشر كل من عبدالمعزم المصلي، ١٩٧٨؛ فاخر علق، ١٩٨٥؛ زهران، ١٩٨٧؛ كمال دسوقي، ١٩٩٠؛ أ.ب. بترويسكي وم.ج. ياروشسكي، ١٩٩٦؛ وعبد الحميد سالم وآخرين، ١٩٩٨، إلى هذا المصطلح في مؤلفاتهم سواء كانت قاسماً أو مرسوعاً أو معجماً (الباحث).

## اضطراب الصمت الاختياري (التباكم) لدى الأطفال

د. عبدالرحمن سيد سليمان

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة عين شمس

(١) يترجمه عادل الأشول (١٩٨٧: ٣١١) في موسوعته للتربية الخاصة للفرس الانتقائي أو الاختياري ويعني به حالة مرضية نجد فيها الفرد يرفض الكلام، وقد يبدو غير قادر على السمع والكلام معاً.

(٢) ويعرف جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي (١٩٩٠: ١٠٩٨ - ١٠٩٩) الصمت الانتقائي، كما يطلقان عليه - تعريفاً معجمياً - بقى الصنوء على طبيعته وبعض أسبابه؛ بأنه اضطراب نادر يحدث في مرحلة الطفولة، يتميز بالرفض المستمر للحديث في معظم المواقف الاجتماعية، بما فيها مواقف الدراسة، على الرغم من قدرة الطفل على الكلام وعلى فهم اللغة. ولا يحدث في هذه الحال أى من الاضطرابات الجسمية أو العقلية الأخرى. وقد تكون الحماية الأمومية الزائدة وللبقاء في المستشفى لفكرة، أو الالتحاق بالدراسة من العوامل التي تنهى لهذا الاضطراب.

(٣) ويرى محمود حمودة (١٩٩١: ٢٨١) أن البكم الاختياري - كما يطلق عليه - يتميز برفض الطفل أو المراقب الثابت للتحدث في واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية العظمى، مشتملاً المدرسة، برغم قدرته على فهم اللغة وقدرته على الكلام، وليس ذلك حرصاً للإرهاب الاجتماعي أو الاكتئاب أو اضطراب ذهاني مثل الفصام... والطفل المصاب بالبكم الاختياري يمكن أن يتواصل بواسطة الإيماءات مثل هز الرأس، أو بواسطة مقاطع كلامية مختصرة بنفمة واحدة، والغالب أنه لا يتحدث في المدرسة، ولكنه يتحدث طبيعياً في البيت، ونادر ما يرفض الحديث في المواقف الاجتماعية.. هؤلاء الأطفال لديهم مهارات لغوية طبيعية غالباً.

(٤) ويترجمه عبد العزيز الشخص والدماطي (١٩٩٢: ١٦٢) في قاموسهما للتربية الخاصة وتأهيل غير العاديين: البكم - الخرس الاختياري وينكران أنه أحد التصنيفات المذكورة في النظام الثالث للجمعية الأمريكية للطب النفسي والمعنون به دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها، ويشيران إلى أن هذا المصطلح يعنى رفض الفرد للكلام والتحدث بحيث قد يبدو غير قادر على السمع والتحدث.

(٥) ويعرف خليل فاضل (١٩٩٦: ١٦٠) الخرس الاختياري بأنه حالة مرضية نفسية يعرفها أكثر أطباء النفس المختصين بالأطفال. ويشخصونها على أنها الرفض الكامل للكلام خارج البيت، أو في غير محيط الأسرة أو الأقرباء. ويعبرها خليل فاضل، حالة من حالات الاضطراب العاطفي والانفعالي، وأنها من أهم خصائص الأطفال الذين يصابون بالخجل والحساسية الفائقة، وعدم القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين سواء كانوا أطفالاً أم كبار.

(٦) ويترجم رشاد موسى وآخرون (١٩٩٩: ٨٦) في قاموسهم للصحة النفسية هذا المصطلح على أنه يعنى البكم أو الخرس الاختياري.

والمتمتع لمحاولات تحديد المصطلح السابقة الإشارة إليها وغيرها يمكنه الخروج بالملاحظات التالية:

١ - إن هناك اختلافاً بين الباحثين على استخدام مصطلح ولحد للتعبير عن هذا الاضطراب؛ فمن العرض السابق لمحاولات تحديده نجد أن البعض يطلق عليه الصمت الانتقائي (جابر وكفاقي، ١٩٩٠) وربما يكون وراء هذه الترجمة الطبيعة الغالبة على الاضطراب، ونعني

مستوى الوعي أو الشعور فهو فعل إرادي، ولا علاقة له بسوء وظائف الجهاز الكلامي.

٣- أن كلمة الخرس هنا غير دقيقة؛ فمن ناحية يكون الامتناع عن الكلام ليس راجعاً إلى عيب ولادى أو خلقى فى جهاز الطفل الكلامي، ومن ناحية ثانية أن الطفل يرفض الكلام فى حين أنه بالفعل قادر عليه، وعادة ما يكون الطفل ذى الصمت الاختياري، متوسط الذكاء، مهتماً بالتواصل مع الآخرين، لكنه فى نفس الوقت غير قادر على تحقيق ذلك الوجود (صلى نفسه)، لهذا فهو قد يحذر عن نفسه بالإيماء، والحركة الصامتة، للرسم، هز الرأس، الهمس، أو حتى الكتابة أحياناً.

#### (ب) طبيعته ومظاهره:

يبدأ اضطراب البكم الاختياري «التباك» قبل سن الخامسة، أو بعد دخول الطفل المدرسة فى سن السادسة، وفى أغلب الحالات قد يستمر لبضعة أسابيع أو لبضعة شهور، لكنه نادراً ما يستمر لعدة سنوات.

وقد يترتب على الإصابة به توقف الطفل عن أداء أدواره الاجتماعية والمدرسية، كما قد يترتب عليه إخفاق فى المواظبة على الذهاب إلى المدرسة نتيجة أن الطفل الذى يعاني البكم الاختياري يصبح مطار سخرية زملائه.

ومن ناحية أخرى قد يصاحب البكم الاختياري بأعراض اضطراب الكلام مثل حدوث اضطرابات فى ارتقاء عمليات النطق، واضطرابات فى الفهم والتعبير للبنى، كما قد يصاحبها الخجل الشديد والعزلة الاجتماعية والانسحاب أو رفض المدرسة أو سمات قهرية، وكذلك يرتبط هذا الاضطراب بالسلبية، أو الانفجارات الانفعالية، أو سلوك العداء خاصة فى داخل المنزل.

بها تفصيل السكوت فى بعض المواقف. فى حين يطلق عليه البعض الثانى البكم الاختياري (محمود حمودة، ١٩٩١) وربما يكون وراء هذه الترجمة النظرة الكلاسيكية التى تعكس اهتمام الطب النفسى بالأعراض التشخيصية للاضطراب.

والبعض الثالث يطلق عليه الخرس الانتقالي أو الاختياري (عادل الأشول، ١٩٨٧) ليشير به إلى حالة من رفض الكلام. فى حين يطلق عليه البعض الرابع البكم أو الخرس الاختياري (الشخص والنمطى، ١٩٩٢) وربما يمكن هذا التعريف - كما سبقه - النظرة التى تعتبر الأطفال المصابين به أطفالاً متبنين فئة نوى الحاجات الخاصة. والبعض الرابع يطلق عليه الحبسة الكلامية المتعددة (الشريدى، ١٩٩٤).

٢- أنه يحسن على من يتصدى لتعريف هذا المصطلح أن يشير إلى عدة أمور منها:

(أ) أن رفض الكلام من قبل الطفل لا يكون دائماً ولكن تحت ظروف بيئية أسرية أو مدرسية معينة.

(ب) أن رفض الكلام من قبل الطفل يكون عمداً وعن قصد.

(ج) أنه نادر الحدوث فى مرحلة الطفولة (حيث تصل نسبة حدوثه إلى أقل من ١٪ من الأطفال الصغارين لعلاجات الإرشاد النفسى بالولايات المتحدة الأمريكية، كما لوحظ أنه يكثر بين الإناث.

ويرى الباحث الحالى أنه من الممكن إطلاق تسمية «التباك» على هذا الاضطراب إذ أن كلمة «التباك» تعنى إدعاء البكم، فضلاً عن أن الامتناع عن الكلام يتم على

وتعتبر موزة المالكي (١٥: ١٩٩٦) الصمت الاختياري أحد الأمراض النفسية التي تعيق الطفل عن ممارسة حياته العادية، والانتماج في المجتمع؛ حيث يرفض الطفل الكلام مع أي شخص خارج نطاق الأسرة، بحيث يعجز عن نطق أي كلمة في المدرسة، حتى مع الأصدقاء، بل لا يكون للطفل أي صديق، فهو يعزل نفسه وينطوي، وأحياناً يرافق ذلك بكاء مستمر.

ويرى خليل فاضل (١٩٩٦: ١٦٢) أن أهم علامات الخرس الاختياري الطبية هي عدم القدرة على الكلام، وعدم القدرة على التخاطب مع الآخرين في البيئة المحيطة، وهو يعد اضطراباً نادر الحدوث، أهم أعراضه رفض الطفل الكلام في المدرسة، أو الحدوث مع الآخرين خارج محيط البيت، هذا على الرغم من أنه يتحدث بشكل طبيعي تماماً مع لقرانه وأخواته في البيت، وربما مع أحد الوالدين.

من ناحية ثالثة يرى بعض الباحثين أن بعض الأطفال يعتمدون عدم الكلام، فيفضلون الصمت وعدم التحدث وعدم الاستجابة لأي حوار، ويكون عدم الإجابة عن أي سؤال هو الظاهر على الطفل؛ على الرغم من أنه يكون كامل الوعي، ومطلق الحرية والإرادة، وغالباً ما يكون الطفل منحنى الرأس لا يحدق فيمن حوله. نلاحظ إلى الأرض أو إلى أي اتجاه بعيداً عن محاول التحدث إليه، وربما حجب وجهه وعيونه بيديه أو مرفقيه أو يتواصل بواسطة الإيماءات أو مقاطع كلامية مختصرة، والطفل الذي يمارس الحُبة الكلامية المتعددة له مستوى طبيعي من الذكاء والتفكير، وقدرة طبيعية على الكلام، وهو كامل الحواس، وليس هناك دلائل على اضطراب جهازه العصبي، ويلاحظ أن الطفل إما أن يظل صامتاً داخل المدرسة، ويتحدث في المنزل مع شخص محبب إليه

أحياناً مثل الأم، أو العكس (الشريبي، ١٩٩٤: ١٥٧، القريطي، ١٩٩٨: ٣٤٢-٣٤٣).

وهناك حالات شديدة من الصمت الاختياري يتمتع الطفل معها عن الكلام مع أي شخص. وقد تمتد ظاهرة الامتناع عن الكلام إلى مواجهة سلبية واسعة تشمل الإبتسام والانتباه والنظر للآخرين، بل وأحياناً الطعام والشراب، وهذه الظاهرة نادرة الحدوث، وإن ظهرت ففي الغالب لدى الأطفال في الفئة العمرية ٣- ١٠ سنوات، ويظل الأمر أسابيع قليلة، أو أياماً، أو شهراً، وربما ساعات، ونادراً ما يظل سنوات، ونسبة أقل من ١٪ من المحولين إلى عيادات الإرشاد النفسي لديهم هذا الاضطراب (الشريبي، ١٩٩٤: ١٥٧).

ويرى القريطي (١٩٩٨: ٣٤٢) أن للصمت الاختياري هو أحد مظاهر اضطرابات الأداء الاجتماعي التي تبدأ أثناء الطفولة، وأن الصمت أو الخرس الاختياري يتميز بإحجام الطفل تماماً عن الكلام، وعدم الاستجابة اللفظية لأي استشارة لفظية أو حوار في بعض المواقف، وذلك على الرغم من أنه يتمتع بمستوى عادي من حيث الكفاءة اللفظية استقبالياً وفهماً وتعبيراً، واستخدامه الطبيعي لها وبطلاقة في مواقف اجتماعية أخرى، ومن حيث الحواس والذكاء والوعي، كما لا توجد دلائل على خلل جهازه العصبي.

### مُحدّدات الصمت الاختياري:

يرى بعض الباحثين (انتظر محمود حمودة، ١٩٩١) أن هناك عوامل تهدد لحدوث هذا الاضطراب، من قبيل حماية الأم المفرطة، أو إصابة الطفل بمرض ما أو في أعقاب دخول المستشفى لفترة، أو التعرض لصدمة أو حادث، أو الانفصال عن أم قبل بلوغ الثالثة من العمر.

وعلى الرغم من ذلك؛ فإن أغلب هؤلاء الأطفال، وبعد فترة تطول أو تقتصر، يبدلون في الكلام مع زملائهم في الفصل، ومع مدرسيهم، في حين تظل قلة قليلة محتفظة بصمتها لا تقول بكمها في المدرسة، غير أنهم يتكلمون - على أية حال - داخل إطار بيئة الأسرة.

وعلى هذا يخصص اضطراب الخرس الاختياري بالرفض المستمر للحدث في موقف اجتماعي، أو أكثر؛ بما في ذلك المدرسة؛ على أن يكون لدى الطفل قدرة على فهم للغة والتحدث بها، غير أن بعض الباحثين (انظر: محمود حمودة، ١٩٩١) يحدد التشخيص الفارق لحالات الصمت الاختياري من خلال محددتين أساسيتين هما:

(أ) الحالات الشديدة من التخلف العقلي، أو اضطراب تشوه النمو؛ أو اضطراب التعبير اللغوي النمائي؛ حيث أن ما يوجد في هذه الحالات يوصف بأنه عدم قدرة أو عجز وليس رفضاً للتحدث أو الكلام.

(ب) الأطفال الذين يهاجرون لبلاد يتحدث لغة مختلفة عن لغتهم الأم.

وأما الملامح التشخيصية كما يحددها الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSM 4 فقد عدل مسمى هذا الاضطراب من الخرس الانتقائي Elective mutism في طبعته الثالثة المعدلة عام ١٩٨٧ إلى الصمت الاختياري Selective mutism في هذه الطبعة الأخيرة والتي صدرت عام ١٩٩٤. وقد حدد هذا الدليل الأمريكي خمسة معايير كملامح تشخيصية لهذا الاضطراب وذلك على النحو الآتي:

المعيار (أ) النفل المتكرر والمتواصل في الكلام في مواقف اجتماعية محددة (على سبيل المثال في المدرسة، أو مع زملاء اللعب، وحيث يكون الكلام متوقفاً، وبالرغم من قدرة الطفل على الكلام في مواقف أخرى.

وهناك من يرى أن سبب الخرس الاختياري هو الاضطراب النفسي، وأنه مؤشر على وجود مصاعبات نفسية داخل الطفل، وقد يكون نتيجة لإحساس الطفل المتزايد بالقلق الشديد حول عجزه المحتمل عن التعبير الصحيح في مكان تتقدم فيه وعادة خبرة نفسية أو ضغط نفسي كالمدرسة أو المصانة. ذلك أن حالات الخوف من الروضة أو المدرسة يمكن أن تكمن وراء هذه الحالة (الشريبي، ١٩٩٤: ١٥٧؛ القريشي، ١٩٩٨: ٣٤٣).

كما أن التعرض لصدمات نفسية أو أمراض تسببت في دخول الطفل إلى المستشفى، أو وجود مشكلات أسرية، أو خلافات زوجية، أو وجود الأم المسيطرة، يمكن أن يعد من العوامل التي قد تكون كامنة خلف هذا الاضطراب. ويخذ الطفل لصمت محاولة للدفاع عن النفس، وسلاحاً يعاقب به غيره، وهناك أسباب واضحة لهذه الحالة مثل فرق أحد الوالدين أو مرضه.. أو ظهور شخص جديد في المنزل أو عدم تلبية أغلب رغبات الطفل. أو تغيير مكان السكن للقريب من الأصدقاء المحبين، وإذا كان الأمر قد نشأ ربما لطفل دراسي، إلا أنه قد يكون بسبب أن يصبح للطفل كبش فداء لأصدقائه يغتربونه ويسخرون منه (الشريبي، ١٩٩٤: ١٥٨).

### العلامات التشخيصية للصمت الاختياري:

بادئ ذي بدء - يمكن القول أن أخصائيو اللغة والكلام في المدارس العامة غالباً هم أول من يلجأ الآباء والأمهات إلى أخذ مشورتهم باعتبارهم باعترابهم المهنيين المتخصصين وذلك عندما لا يتحدث طفلهم في المدرسة. كما أن معلمي مدارس رياض الأطفال يكونون على وعي أنه أثناء العمانية أسابيع الأولى من العام الدراسي أن من النادر ألا يجلسوا أطفالاً في فصولهم كلقين أو متوترين، وخائفين، أو غير سعداء بسبب انفصالهم عن والديهم ولذلك قد لا يتكلمون.

**المعيار (ب)** يصلح هذا الاضطراب بالتحصيل التربوي، والاندماج المهني، كما يصلح مع التواصل الاجتماعي.

**المعيار (ج)** يتعين أن يستمر هذا الاضطراب ويدوم لمدة تقارب الشهر على الأقل، وليس من الضروري أن يتحدد ذلك بالشهر الأول من هجاب الطفل إلى المدرسة (لا يمكن أن يعاني كثير من الأطفال من الخجل أو السمانعة في الذهاب وكذلك قد يرفضون الكلام).

**المعيار (د)** يجب ألا يتم تشخيص السمات الاختيارى بأنه فشل الطفل في الكلام، والذي قد يعزى إلى بطء، أو نقص المعلومات، أو نقص المساعدة. حيث تتطلب اللغة المنطوقة موقفاً اجتماعياً.

**المعيار (هـ)** أيضاً، يجب ألا يشخص أى اضطراب على أنه سمات لاختيارى إذا كان الاضطراب يرتبط بشكل واضح بالارتباك الناتج عن إعاقة ذات صلة باضطراب عملية التواصل (الإصابة بالهلوسة على سبيل المثال) أو إذا كان الاضطراب يرتبط على وجه التحديد بحدوث أحد الاضطرابات النمائية المتشعبة<sup>(١)</sup>. أو في حالات الشيزوفرنيا، أو أية اضطرابات ذهانية أخرى.

#### (١) اضطرابات نمائية متشعبة:

##### Pervasive Developmental Disorders

مجموعة من الاضطرابات تتضمن تشوهات كبيرة في العديد من الوظائف النفسية مثل اللغة، والمهارات الاجتماعية، والاندماج والإدراك، واختيار الواقع والحركة. وتتكون هذه المجموعة على أوسعها الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي للاضطرابات العقلية من:

- ذاتوية طفولة Infantile autism.

- اضطراب شائى تتنشر بطفولة في الطفولة Child onset Pervasive Developmental Disorders.

- اضطراب نمائى شاذ منتشر Atypical Pervasive Developmental Disorders

- اضطراب نمائى شاذ منتشر Atypical Pervasive Developmental Disorders

ومما تجدر الإشارة إليه، ونحن بصدد الحديث عن الصلاح التشخيصية لهذا الاضطراب النادر أنه قد يلجأ الأطفال ذوو السمات الاختيارى إلى استخدام التواصل بالإيماءات، والحركات بدلاً عن التواصل اللفظي، من قبيل استخدام لتحذات الرأس، أو الإشارة بإحدى اليدين أو كليهما، أو الجنب، أو الدفع. ما قد يستخدم هؤلاء الأطفال - في بعض الحالات - مقطع أحادى من الكلمة (جزء منها) Monosyllabic أو مقاطع قصيرة، أو التعبير بجملة على نحو ملرر ورتيب، أو باستخدام صوت تكرر متغىر.

من ناحية أخرى، يتعين القول أن الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (١٩٩٤) لا يكتفى بهذه المعايير الخمسة كصلاح تشخيصية فارقة للسمات الاختيارى، وإنما يشير أيضاً (DSM 4, P. 114) إلى بعض الصلاح الإضافية المرتبطة، أو بعض الاضطرابات النفسية ذات الصلة بالسمات الاختيارى، فيذكر أنه ربما يتضمن الحياء (الخجل) المفرط الخوف من الارتباك الاجتماعي، العزلة الاجتماعية الانسحابية، الجمود، السمات والخصائص القهرية، السلبية، المزاج الغامض والمنقلب، التحكم، السلوك المعاكس، وخاصة في المنزل.

وربما يكون هناك نوع من القصور الحاد في الوظائف الاجتماعية والمدرسي، كما أنه من الأمور المعتادة في حالات الأطفال ذوي السمات الاختيارى وجود بعض المضائقات، وإلقاء المسؤولية عليهم من قبل الزملاء أو الأقران. وبالرغم من أن الأطفال الذين يتميزون بهذا الاضطراب عادة ما يتمتعون بمهارة لغوية سوية، إلا أن اضطرابهم هذا قد يكون مرتبطاً في بعض الأحيان بوجود اضطراب في التواصل (من قبيل الاضطراب الفونولوجي

الأطفال على أنهم يعانون من الصمت الاختياري ربما يكون تشخيصاً له ما يبرره. أما الأطفال ذوو الاضطراب الدماغي المتفكك، أو الفصاميون، أو المصابون بأية اضطرابات ذهانية أخرى، أو الأطفال ذوو التخلف العقلي الشديد؛ فربما كان هؤلاء الأطفال يعانون مغلطات في التواصل الاجتماعي ونقص القدرة على الكلام على نحو ملائم أو يتناسب مع المواقف الاجتماعية.

وفي المقابل من ذلك يتعين تشخيص الصمت الاختياري لدى أي طفل حال وجود قدرة مؤكدة على الكلام في بعض المواقف الاجتماعية؛ (وبشكل أساسي في المنزل). وقد يرتبط التلقا الاجتماعي، والاحجام الاجتماعي في حالات الإصابة بالفوبيا الاجتماعية بالصمت الاختياري. وفي مثل هذه الحالات يتعين أن يكون هناك نوصان من التشخيص هما: تشخيص الأعراض، والتشخيص الفارق.

### علاج الصمت الاختياري (التباكم):

إن تاريخ علاج الصمت الاختياري (التباكم) يمتد على نطاق واسع في أدبيات البحث النفسي؛ إذ تناوله البحوث والدراسات باستخدام التحليل النفسي في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وتناوله للتدخلات العلاجية السلوكية المعاصرة.

وفي أدبيات التراث النفسي الألماني المبكرة - على سبيل المثال - أشير إلى أن علاج الأطفال ذوي الصمت الاختياري، كان يتضمن الانتقال من المنزل إلى الوضع في مراكز علاجية بفرض الإقامة الدائمة. كما أجرى «ويرجيلاند» (الدرويحي) (1979) Wergeland دراسة وصف فيها الأطفال ذوي الصمت الاختياري، الذين يُقَوَّن

أي المتعلق بالنسق الصوتي في اللغة، واضطراب التعبير اللغوي، أو وجود اضطراب يجمع بين قصور اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية أو ما يطلق عليه اضطراب لغة للتعبير - الاستقبال المخلط Mixed Receptive - Expressive language disorder). أو وجود ظروف طبية عامة تكون سبباً في إحداث شذوئات في النطق أو سلامة النطق، أو ربما تكون هناك اضطرابات ذات صلة بالنطق (لاسيما ما يتعلق منها بالفوبيا الاجتماعية)، أو التخلف العقلي، أو الإقامة لفترة ما للعلاج بإحدى المستشفيات، أو وقوع الطفل تحت ضوابط نفسية خطيرة في شتتها وقصبتها.

وحين يتناول الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأمراض العقلية DSM IV التشخيص الفارق فيما يتعلق بالأطفال ذوي الصمت الاختياري يقول ما نصه: «يتعين بادية ذي بدء - حين نخصص لتشخيص للصمت الاختياري تشخيصاً فارقاً أن نميزه عن اضطرابات الكلام، والتي يمكن أن تحتمل إذا كانت في نطاق اضطرابات التواصل؛ فكما سبقنا الإشارة - هناك الإضطرابات الفونولوجية، واضطراب اللغة التعبيرية، واضطراب اللغة التعبيرية - الاستقبالية المخلط، وهناك أيضاً اللجاجة. والصمت الاختياري على العكس من كل الاضطرابات السابقة، فياقتدران الصمت الاختياري باضطراب الكلام تحت شروط معينة، لا يتكهن متيقداً به إلا في حالة ظهوره في موقف اجتماعي نوعي (محدد).

وقد يرفض الأطفال الذين هاجروا مع أسرهم إلى بلاد تختلف في لغتها عن لغتهم الأم، الكلام أو التحدث باللغة الجديدة وذلك لنقص معلوماتهم عن هذه اللغة. أما إذا رفض هؤلاء الأطفال الكلام - على الرغم من التحقق من فهمهم لهذه اللغة الجديدة؛ فإن تشخيص حالة هؤلاء



من منازلهم إلى مناطق أخرى، وبالمجون في مدى زمني يتراوح ما بين (٨) ثمانية أشهر إلى (٣) ثلاث سنوات. كما وجد هيرجيلاند أن الأطفال الذين لا يبالغون بهذا الأسلوب يتمسكون من خلال المتابعة، وهم يقيمون في بيوتهم، وذلك في حال مقارنةهم بالأطفال الذين يرحلون بعيداً عن منازلهم. كما أشار هيرجيلاند إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الصمت الاختياري (المتباكسين) والعادين فيما يتعلق بحدّة الترغيب الجسمي، Psychological Functioning لدى هؤلاء الأطفال الذين ينتقلون من بيوتهم أو محال إقامتهم.

وقد استخدم التحليل النفسي في علاج بعض الأطفال ذوي الصمت الاختياري في فترات سابقة من هذا القرن. وأوضحت الافتراضات النظرية أن هؤلاء الأطفال يعانون "تجنّباً" على المستوى النفسي، أو "تجنّباً" على المستوى الفرعي؛ رغبة في محاربة والديهم، وأنهم قد يحافظون على أسرار أسرهم، ويقومون بـ "إزاحة" عدائيتهم نحو الأم، أو "تكسرون" إلى مرحلة ما قبل استخدام الألفاظ Pre- Verbal Stage في اللغو.

وطبقاً لما أشار إليه كل من كروهن، وويكشتين، ورايت، (1992) Krohn, Weckstien, and Wright فإن استخدام المعنى الميكرودينامي، في علاج حالات الصمت الاختياري، يتطلب وقتاً طويلاً، وعصبياً، ثم أنه يسلّي نتائج فقيرة أو عاكدة علاجية ضئيلة. وفي نفس هذا الاتجاه صالّح وأتويناتان، (19٨٦) Atoyntan أن الأطفال المتباكسين (ذوي الصمت الاختياري) بجلسات العلاج النفسي الجماعي، بينما كانت أهمياتهم منطلقات في جلسات علاج نفسي فردي، وهو يرى أن "التباكس" ما هو

إلا أداة تعبّر بها الأطفال عن عدائيتهم لأمهاتهم، وذلك لعدم قدرتهم على التصريح وللتعبير علائقية عن هذه العدائية. ومن خلال هذا الصمت الاختياري - من وجهة نظر أتويناتان - يحقق هؤلاء الأطفال الامتناع عن الاستمرار في علاقاتهم بأمهاتهم.

أما المعالجون السلوكيون (من هؤلاء على سبيل المثال: Leonard & Topol, 1993) فينظرون إلى الصمت الاختياري على أنه نتاج سلسلة طويلة من أنماط ونماذج تعلم سلوكية وخاطلة تم تعزيزها. وقد حققت المناهج السلوكية التي تستخدم أساليب خفض التلق في مواقف الكلام؛ و/ أو التي تستخدم أسلوب تعزيز سلوكيات الطفل في الموقف التي يمكنه التكلم فيها، حققت نجاحاً إلى حد ما. وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات المعالجة، والعلاج السلوكي للبدء في الكلام في موقف ما تتضمن الإدارة المشروطة، (المعالجة الاشتراكية)، إضعاف المشير، وإجراءات البدء بالاستجابة (انظر: Labbe & William, 1984). وكان نمط البدء بالاستجابة هو أحد المناهج السلوكية التي استخدمت للمرة الأولى وطورت وعدلت في مركز هارثورن Howthorn للعلاج السلوكي.

ويحصل أصحاب هذا المنهج للبدء بالتقييم الطبي النفسي، وتقديم المعلومات التي تتعلق بالصمت الاختياري إلى الوالدين، ثم المرور بفترة من العلاج النفسي المختصر بالنسبة للطفل، بغية إقامة علاقة آمنة مع الطفل، والأطفال ذوي الصمت الاختياري في هذا البرنامج يزودون برسالة مفادها أنه من الضروري بالنسبة لهم أن يتكلموا. ثم بعد ذلك يضع المعالج النفسي جدولاً ليوم متكامل عندما يخطر والداً؛ أن الطفل لديه رغبة في تمضية محفل

٢ - إذا لم يُسمع الطفل أية كلمة بعد مرور شهرين من جلسات العلاج النفسي للغة والكلام، يتحين تحويل الطفل إلى أخصائي في الصحة النفسية (الأخصائي النفسي) الذي يتوفر لديه رصيد من الخبرة في التعامل مع هذا الاضطراب، والذي بمقتوره أن يكون صورة تشخيصية عنه ومن ثم يشارك في العملية العلاجية.

٣ - بمجرد أن يبدأ الطفل في الحديث والكلام، يتحين البدء في البرامج العلاجية التي تتضمن عدة أوجه لمظاهر حياة الطفل، مزيداً من الناس، ويشترك فيها مدرسون آخرون - غير مدرس الفصل - وسكرتارية المدرسة، وسائق سيارة المدرسة، وكذلك العاملون بمقصف المدرسة.

#### الصمت الاختياري: دراسات سابقة واستخلاصات:

في حين أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تصدت لعلاج الصمت الاختياري؛ نجد أن هناك غياباً واضحاً في الدراسات المصرية التي ألقت بعض الأنواء على هذه المشكلة، سواء على مستوى الدراسات الارتباطية، أو إعداد البرامج العلاجية للطفل عليه.

والمستعرض للكتابات العربية القليلة أو للدراسات الأجنبية في هذا السند يستطيع أن يستخلص نتيجة مؤداها أنه يجب دراسة طبيعة التفاعل والعلاقات داخل أسرة الطفل؛ لتحديد السبب أو الأسباب، أو الاتصال بالروضة أو المدرسة للكشف عن بعض الاحتمالات.

ويرى الشرييني (١٩٩٤: ١٥٨) أن العلاج الفردي للطفل في جلسات العلاج باللعب أو الرسم، وذلك للتخفيف من شدة الضغط في أجواء المنزل، أو الروضة، أو

اليوم مع المعالج. حينئذ يُطلب من الطفل أن ينطق كلمة واحدة للمعالج قبل أن يغادر مكتبه.

ويلاحظ أن معظم الأطفال يتكلمون في غضون ساعة أو ساعتين، ومن النادر أن يتطلب بدء الطفل بالكلام أكثر من أربع ساعات وبعد أن يبدأ الطفل في الكلام، يُمدح على استجابته، ويستأنف علاقاته الاجتماعية مع أفراد أسرته. يلي هذه الخطوة خطوات أخرى يتحين على الطفل أن يخطوها إلى الأمام، وعلى هذا الأساس توضع أهداف تأخذ في إصابتها أن يتكلم الطفل في المدرسة، وربما يُستعان بمدرس قصه كي يشارك في هذه العملية سعيًا وراء تعميم سلوك الطفل.

ونظراً إلى أن الصمت الاختياري أو للتياكم يبدو على أنه اضطراب في عملية التواصل؛ فإن الأطفال الذين لا يتكلمون في المدرسة يحاولون في أغلب الأحيان إلى أخصائي اللغة والكلام، كما أن الفحص الحقيقي للصمت الاختياري يكشف لنا أنه بالفعل مشكلة نفسية ذات طابع انتقائي، تم تدعيمه وتعزيزه وأن هذا يتضح من تاريخ الطفل، وتاريخ الأسرة، وكذلك تأثيرات البيئة. ولهذا تتطلب استراتيجية المعالجة الشاملة تقدير سلوكي متكامل ومعالجة متجانسة بحاية بالنسبة للطفل.

وقد تفيد الخطوط الإرشادية التالية المعالج الكلامي (أو أخصائي التخاطب) في عمله داخل المدرسة: (Daw, So-) nies, Scheib, Muss, & Leonard, 1995; Labbe & Williamson, 1984).

١ - إذا مرَّ أكثر من شهرين ولم يتكلم الطفل في المدرسة، يتحين على أخصائي اللغة والكلام أن يبدأ في التدخل بالتعاون مع معلم الفصل والوالدين.

المدرسة، مما يؤدي بالطفل إلى الاسترخاء وانخفاض حدة القلق، وانسياب الكلام.

يعالج الصمت الاختباري إذن - على المستوى النفسي - بصور شتى، فمن الممكن علاجه فورياً عن طريق جلسات اللعب، أو بالرسم، أو بعقد جلسات علاج للأسرة أو بإرشادات سلوكية لأفرادها.

كما أن أدبيات البحث في هذا المجال تشير إلى إمكانية علاجه سلوكياً (انظر: خليل فاضل، ١٩٩٦) عن طريق حرمان الطفل من أشياء محببة، أو تهديده إذا استمر على صمته، وأنه كثيراً ما تكون هذا الطرق ناجحة؛ وبخاصة إذا فشلت أساليب تخفيف شدة الضغط المنزلي أو المدرسي مع الطفل.

وهناك من الباحثين (انظر: خليل فاضل، ١٩٩٦: ١٦٣) من يرى أن علاج الصمت الاختباري يواجه بمشكلة صعبة فهم الطفل نفسياً؛ لأن الطفل عادة ما يكون غير قادر على التعبير عما يدور داخل أعماقه، وإذا أخذ أطباء وعلماء النفس، وأسرة الطفل المريض سلوكه كمقياس؛ فإنه يصعب الاعتماد على ذلك بشكل أساسي أو نهائي، كما أن واقع الطفل النفسي عادة ما يمر بمرحلة تتداخل في بعضها البعض، وتتمو بسرعة، ومن ثم فإن الإلمام بها، وتقييمها غاية في الصعوبة.

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تصدت لعلاج هذا الاضطراب بأساليب مختلفة:

هذفت دراسة موزة المالكي (١٩٩٦) إلى الكشف عن الفروق في مستويات التفكير الابتكاري لدى عينة من الأطفال القطريين العاديين والأطفال الذين يعانون من الصمت الاختباري بعد علاجهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، أولاهما (١٠) عشرة أطفال من الذين عولجوا من الصمت الاختباري، و(١٠) عشرة أطفال من العاديين في مدارس مختلفة. ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٨ - ١١ سنة، ونسب نكاثهم ما بين ٩٠ - ١١٠ ويقعون تحت تأثيرات بيئية واحدة وكانت أدوات الدراسة على النحو الآتي:

- ١ - اختبار هسكي نبراسكا للذكاء.
  - ٢ - اختبار إيراهايم للتفكير الابتكاري، إعداد مجدى حبيب، ١٩٩٠.
- وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من الصمت الاختباري في التفكير الابتكاري ومكوناته: الملاحظة، المرونة، والأصالة. وكانت الفروق في صالح الأطفال العاديين.

ومن ناحية أخرى، أسفرت دراسة شيريدان وآخرين (Sheridan, et al. ١٩٩٥)، التي هدفت إلى تقييم وعلاج الصمت الاختباري، عن فعالية العلاج بغنية الإضعاف التدريجي<sup>(١)</sup> Finding لطفل يبلغ من العمر ست سنوات في تخليصه من الصمت الاختباري.

وقدّمت دراسة كل من باول ودالاي (Powell, S. & Dalley, M. ١٩٩٥) أسلوباً علاجياً متعدد النماذج،

(١) الإضعاف التدريجي، للخصائل التدريجي: Finding فنية من فنيات العلاج السلوكي حيث يعرض مثير جديد مع مثير قديم ثم لكسب أو تعط استجابة له أو مقترنة به. وفي حين اتصال المثير لتقديم تدريجياً من حيث الحجم والشدة والوضوح، يكسب المثير للجديد سيطرة على الاستجابة (المزيد من التفاصيل عن فنية الإضعاف التدريجي يمكن الرجوع إلى عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٢).

sequences، ومثيرات الإضعاف Stimulus Fading، وأساليب تكفيرية معتدلة Mild Aversives، واشتملت بيانات العلاج المختلفة على كل من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية. وقد أوضحت النتائج أن هناك زيادة واضحة في النطق بالكلمات في كل موقع على حدة. وزيادة التعبير عن الأفكار والمشاعر والتخيلات في كلمات Verbal-izations في مواقع أخرى غير البيت والمدرسة.

وتعكس تلك الأمثلة القليلة من الدراسات التي تصدت لعلاج اضطراب الصمت الاختياري فعالية الأساليب السلوكية من ناحية، وضرورة التركيز على الأعداد القليلة في اختيار العيادات.

ويأمل الباحث العالي أن تتاح له - في فترة لاحقة - فرصة القيام بدراسة استطلاعية لهذا الاضطراب في البيئة المصرية، حيث يغلو المجال من التصدي لهذا النوع من اضطرابات الطفولة على ندرته، وبحيث تكون هذه الدراسة دافعاً للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الاضطراب النعالي.

يمكن من خلاله التمييز بين نوعين من للصمت الاختياري، وهما الصمت الاختياري العابر Transient Selective mutism والصمت الاختياري الدائم Per-sistent Selective mutism. وقد استخدم الباحثين طريقة دراسة الحالة Case Study كأداة لهذا الأسلوب العلاجي الذي يجمع ما بين فنيات تعديل السلوك والعلاج باللعب، والعلاج الأسري. وذلك على طفلة عمرها ست سنوات. وقد أسفرت الدراسة على عودة الطفلة إلى الكلام بشكل متسق مع أقرانها وقريبتها دون ظهور أية مشكلات سلوكية. وقد أكد نجاح هذا الأسلوب كل من القياس للبعدي وفترة معقولة من المتابعة.

ولجرى كل من واتسون وكرامر (1992)، Watson, J. & Kramer, T. دراسة تجريبية لفحص فاعلية علاج حالة من الصمت الاختياري الحاد، على المدى الطويل، لدى طفل يبلغ من العمر ثمانى سنوات باستخدام فنية التشكيل Shaping، والمعززات المتعددة Multiple re-inforcers، والتدابير الطبيعية Natural Con-

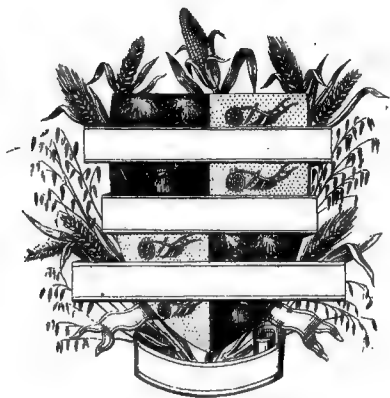
## المراجع العربية

- ٩ - عبدالعزيز السيد الشخص وعبدالغفار الدماطي (١٩٩٢): قاموس للتربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٠ - عبدالصمد سامي، نور الدين خالد، وشريف بدوي (١٩٩٨): معجم مصطلحات علم النفس - دار للكتاب المصري.
- ١١ - عبدالصطلب أمين القرطبي (١٩٩٨): في الصحة النفسية، للقاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٢ - عبدالملهم الحظي (١٩٧٨): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. جزيان. للقاهرة: مكتبة مدبولي.
- ١٣ - شاهر عاقل (١٩٨٥): معجم علم النفس. ط ٤، بيروت: دار العلم للملايين.
- ١٤ - كمال دسوقي (١٩٩٠): ذخيرة علوم النفس. جزيان. للقاهرة: وكالة الأهرام للتوزيع.
- ١٥ - محمود حسونة (١٩٩١): الطفولة والمراهقة، المشكلات النفسية والملاج. للقاهرة: المطبعة الفنية الحديثة.
- ١٦ - مولة عبدالله التامكي (١٩٩٦): مقارنة التقنيات الابتكارية بين مجموعتي أطفال عولجوا من السمات الاختيارية وأطفال عاديين في دولة قطر. (في) لدوة دور المدرسة والأسرة والجمعية في تنمية الابتكار. كلية التربية: جامعة قطر.

- ١ - ألف. يتروفسكي، م. ج. ياروفسكي (١٩٩٦): معجم علم النفس المعاصر. ترجمة حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان، للقاهرة: دار العالم الجديد.
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين عكافي (١٩٩٠): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الثالث: القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٣ - حامد عبد السلام لهران (١٩٨٧): قاموس علم النفس، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.
- ٤ - خليل فاضل (١٩٩٦): الخرس الاختياري، المند ٤٥٢، مجلة العربي، الكويت؛ وزارة الإعلام، ص ١٦٠ - ١٦٣.
- ٥ - رهاد عبدالعزيز موسى، وآخرين (١٩٩٩): قاموس للصحة النفسية. القاهرة: دار للنفس.
- ٦ - زكريا أحمد الشرييني (١٩٩٤): المشكلات النفسية عند الأطفال، للقاهرة: دار الفكر العربي.
- ٧ - عادل حل الدين الأشول (١٩٨٧): موسوعة لتربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو لمصرية.
- ٨ - عبد الرحمن سيد سلهمان (١٩٩٣): الإصمات - التحنات التدريجي فنية سلوكية علاج بعض الصغار الفرسية والاضطرابات السلوكية. المند ٢٠٧، مركز البحوث للتربية: جامعة قطر.

## المراجع الأجنبية

- 17- Atoyntan, T. H. (1986) Elective mutism: Involvement of the mother in the treatment of the child. *Child Psychiatry and Human Development*, 17, 15-27.
- 18- **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fourth Edition. DSM- IV Trn. (1994): American Psychiatric Association Washington, D, C.
- 19- Dow, S. P.; Sonies, B. C.; Scheth, D.; Moss, S. E.; Leonard, IL L. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of Selective mutism. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 34, 836 - 846.
- 20- Krohn, D. D., Weckstien, SM. & Wright, H. L. (1992). A Study of the Effectiveness of a specific treatment for elective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. (3), 711- 718.
- 21- Labbe, E. E., & Williamson, D. A. (1984). Behavioral Treatment of Elective mutism: A Review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 4, 273- 292.
- 22- Leonard, H. L., & Topol, D. A. (1993). Elective mutism. In H. L. Leonard (Ed.) *Child and Adolescent Psychiatric clinic of North America. Anxiety disorders* (pp. 695- 708). Philadelphia, PA: Saunders.
- 23- Powell, Shawn; Dalley Mohlono. (1995): When to Intervene in Selective Mutism: The Multimodal Treatment of a case of persistent Selective Mutism. *Journal of Psychology in the Schools*, Vol 32. No. 2. pp. 114-123.
- 24- Sheridan, Susan M; and others. (1995): Assessment and Treatment of Selective Mutism: Recommendations and a Case Study. *Journal of Special Services in the Schools*, Vol No. 1. pp. 55-78.
- 25- Watson, T. Stewart; Kramer, Jack J. (1992): Multimethod Behavioral Treatment of longterm Selective Mutism. *Journal of Psychology in the Schools*. Vol 29. No. 4 pp. 359-366.
- 26- Wergeland, H. (1979). Elective mutism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 59, 218-228.



## مقدمة

يفترض التريويون وجود علاقة مباشرة بين اللعب والتعلم، فاللعب يعتبر عملية ذات قوة تربية بحيث يرى البعض أن التعلم سوف يظهر بصورة تلقائية. كما ترى «سوزان إيزاكس Susan Isaacs» أن اللعب ليس فقط وسيلة يقوم من خلالها الأطفال باستكشاف عالمهم، ولكنها تراه أكثر من ذلك، إنه النشاط الذي يحقق التوازن النفسي في سنوات العمر المبكرة (نيفيل بينيت وآخرين Nevill Bennett et al، ١٩٩٧، ١، ٣). كما اعتقد بياجيه (١٩٥١) أن اللعب هو أساس كل الأشكال العليا من الأنشطة العقلية، ولهذا فهو يعمل كجسر للمرور من الذكاء الحركي إلى ذكاء العمليات العقلية المعقدة والمجردة.

## الاختلافات في أشكال

## اللعب الرمزي

لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالاستعداد القرائي

د. عزة خليل عبد الفتاح

مدرس بكلية البنات - قسم تربية الأطفال

جامعة عين شمس



وهكذا يحتل اللعب مكانة حيوية في النمو العقلي عند الأطفال، بل ويستمر تأثيره حتى عند الكبار (جان بياجيه Jean Piaget، ١٩٥١، ١١٠، ١١٣) ولذا فإن علماء النفس المحدثين يجمعون على أن اللعب يعتبر نقطة البدء للنمو المعرفي لدى الأطفال، وهم يرون أن الاستكشاف وأشكال التفكير الأخرى تنمو من أنشطة الأطفال للتقائية، ولذا فإن في مرحلة الطفولة المبكرة، لا يوجد تقسيم ما بين اللعب والعمل في عقل الأطفال؛ فأياً ما كان يفطه، فإنه يتعلم منه، وما نطلق عليه لعباً، يعتبر في الواقع عملاً، فالطفل يركز بكل حواسه على النشاط الذي يشترك فيه بكل كيانه. إن هذا التركيز هو ما يجعل من الموقف شاملاً للتعليم واللعب في آن واحد (كاتلين مانينج وآخر Kathleen Maning، ١٩٩٢، ١٢).

### فاللعب يمكن الأطفال من :

- استكشاف عالمهم.
- وأن ينمو الفهم الاجتماعي والعائلي.
- ويعاون الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- ويتيح الفرص لحل المشكلات.
- كما يساعد على تنمية اللغة ومهارات ومفاهيم القراءة والكتابة.

وترى إيزنبرج، أن اللعب يساهم في نمو الأطفال من زوايا متعددة، فهو يساهم في النمو المعرفي، والنمو اللغوي، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي، ونمو الابتكار، والنمو الحركي (إيزنبرج وآخر، Isenberg et al، ١٩٩٣، ٣٥).

إن هذه المعتقدات السابقة حول دور اللعب في التعلم وقيمه، وأهميته تدخه لدخل برامج ومناهج مرحلة ما قبل المدرسة، تعتبر شائعة ومستقرة لدى التربويين، إلا أنه من الواجب ألا نغفل أن هذه المعتقدات حول دور اللعب في التعلم، لم تكن في الواقع وليدة الثقافة المصرية، وبالتالي فإن موقع اللعب في المناهج، والمساهمة التي يحتلها اللعب قد ظلا يمثلان إشكالية (نيفيل بيلين وآخرين، ١٩٩٧، ١) أن دراسة لعب الأطفال قد اعتبر بمثابة «البقرة المقدسة» من حيث ارتباطه بنمو الأطفال والتدريب في الطفولة المبكرة عموماً. فالافتراض القائل بأن اللعب له دور هام في للنمو، بالرغم من وجود أدلة تجريبية قليلة على ذلك، يعتبر مثلاً على هذا الموقف.

وبالمثل فإن المؤسسات المعنية بالطفولة المبكرة مثل «المنظمة الدولية لتربية الأطفال الصغار - National as- socation for the education of yong children» تزعم بأن الأطفال الصغار يتعلمون بصورة أفضل من خلال اللعب. ومن جديد نجد أن هذه المقولة تستند إلى أدلة قليلة جداً لتدعيمها. وهذا بالطبع لا يعني بأن اللعب «سيف»، ولكن ما يعنيه بالطفل هو أننا بحاجة لأدلة صانقة قبل أن يصبح تطبيق اللعب سياسة متبعة داخل مدارس الأطفال للصغار (كاتلين أ. روسكوز وآخر Kathleen A. Roskos et al، ٢٠٠٠، ٦٣، ٦٤). كما أن المعلمات بحاجة إلى معرفة العلاقة المباشرة بين أشكال معينة من اللعب، ومجالات النمو المختلفة، فمقولة «أن اللعب يساهم في النمو السليم للطفل»، تعتبر مقولة عامة، فهناك أنواع عديدة من اللعب (لعب بنائي، لعب درامي، لعب تعاوني، ألعاب ذلت قواعد) وبالمثل هناك مجالات محددة للنمو، فأى نوع من اللعب يؤدي تحديداً إلى تعفيز النمو في

أى شيء محل أى شيء آخر، إلا أن الدراسات الحديثة باتت تنظر للعب الرمزي نظرة مختلفة، باعتباره البوابة التي يدرّب فيها الطفل قدراته على التفكير الرمزي، والتي تخدم جوانب متعددة من النمو العقلي.

وحديثاً تبلى جاردنر، Howard Gardner اتجاهًا جديدًا في رؤية الذكاء يعتمد بالدرجة الأولى على اللّغز الرمزية باعتبارها وسيلة لوصف عييب النمو المعرفي الإنساني، وذلك من خلال معرفة أن الإنسان خلال العصور السابقة كانت لديه القدرة على التعبير عن المعاني من خلال الكلمات، والصورة، والإيماءات، والأرقام، ومن خلال أنواع أخرى من النظم الرمزية. وبالتالي فإنه تبنى مع زملائه وصفًا للنمو المعرفي باعتباره القدرة المتنامية على توصيل المعاني، وتقديمها من خلال نظم رمزية متعددة والتي تعتبر ضمن ملامح ثقافة معينة (بياليجريني، ١٩٨٨، ٢٩) (جاردنر، ١٩٩٣، ٣٠: ٢٥).

إن العقل الإنساني يصبح مهيبًا للتفكير الرمزي، ابتداءً من سن ١٨ شهرًا من العمر، والدليل على ذلك هو استخدام اللغة واللّعب التمثيلي.

وبدءًا من هذه النقطة تصبح القدرة على تحويل الأشياء والمواقف من خلال استخدام الخيال (بحيث يعنى بها شيئًا عن الشيء الأصلي أو الموقف الأصلي) هي الأساس للنمو العقلي والاتصال.

إن الأنشطة الرمزية ترتكز على قدرة الأطفال على خلق المعاني في أذهانهم، والتعبير عن هذه المعاني من خلال الإيماءات والتجديرات والحركات، واللغة، والتخمين الصوتي، ومن خلال استخدام الأدوات مثل استخدام الزمّل والحجارة لصنع تورته عيد الميلاد مثلاً.

مجال بعينه. إن مثل هذه العلاقات الواضحة يمكن أن تفيد كل من المعلمات والآباء في تحديد أنواع اللعب المرغوب فيه، وفهم العلاقة بينها وبين تنمية بعض الجوانب المعرفية والأكاديمية على سبيل المثال.

لقد ركزت بعض الدراسات على البحث في مجال ديناميات اللعب ودلالاته النفسية والمعرفية التي تظهر في سياق اللعب الرمزي، حيث يتكرر «بياجيه» (١٩٦٢) أن الطفل أثناء اللعب الرمزي يخضع للواقع لرضيانه الذاتية مما يؤدي إلى تشويه الواقع وتشكيله تبعًا لاحتياجاته ورغباته، ومعنى ذلك أن الطفل في اللعب الرمزي يكون في قمة التركيز حول الذات، وهذه الخاصية هي الغالبة على تفكير الطفل في المراحل المبكرة من عمره (٧ - سنوات) (كلير جولومب، ١٩٧٧، ١٧٥). واللّعب الرمزي يساعد على نمو التفكير التمثيلي، ويسمى على تمثل الخبرات الانفعالية للطفل وتحويلها، فكل الأحداث السامية تلت الأهمية يعاد إسترجاعها أثناء اللعب الرمزي، ولكن بطريقة محرفة، ويدل ذلك على عدم التكيف أو التوافق مع الواقع، ومع ذلك يؤكد كولبيرج، Lawrence Kohlberg على أن الطابع الخاص للّعب للرمزي يشق من الطابع الخاص للمعاني العقلية للطفل في هذه المرحلة (لورانس كولبيرج، ١٩٩٢، ٣٩٨، ٣٩٩) ويعتقد بياجيه في ميل الأطفال لاختيار بدائل للّعب عشوائية، كما لو كان من الممكن أن يحل أى شيء محل شيء آخر. وأيضًا يذكر أن البدائل عدد الأطفال تنفقد إلى الاتساق مع المنطق، كما لو أنها تشير بصورة أساسية إلى طرق تفكيرهم الخاصة بأشكالها غير المنظمة (كلير جولومب، ١٩٧٧، ١٧٥، ١٧٦). بمعنى آخر فإن بياجيه يرى أن اللعب الرمزي ما هو في الواقع إلا نوع من الفهم للشفرة للواقع، حيث يمكن أن يحل

ويمكن تقسيم اللعب الرمزي إلى:

#### ١ - لعب رمزي باستخدام الأدوات:

##### Symbolic play with objects

ويتضح من خلاله مجهودات الأطفال المبكرة على التخيل والتعميل. وفيه يقوم الطفل باستخدام أدوات وخامات كبداية لأشياء أخرى، أو لكي تمثل أشياء أخرى في الحياة الواقعية. إن خيال الطفل هو ما يضفي المعنى على هذه الأشياء (مثل استخدام العصي لتمثيل حصانا).. وقد وجد الباحثون أن الأطفال الأصغر يجدون صعوبة في تحويل هذه الأشياء والأدوات لأشياء أخرى أثناء اللعب التمثيلي وتنمو هذه القدرة بمرور الوقت، ونمو القدرة على التخيل والتفكير الرمزي لديه، كما أن هذه القدرة تنمو بصفة عامة من خلال اللعب.

يرى بعض الباحثين (Pulaski, 1970; Fein, 1981) أن الأطفال قد يفضلون الخامات غير محددة البناء (كالكعبات أو اللجو والصلصال... إلخ) حتى يتسنى لهم إعادة تشكيلها بحيث تشبه أو تمثل أشياء أخرى، ومن ثم يدمجونها في لعبهم التمثيلي. وبالطبع فإن هذا يعكس نمو قدرتهم على التمثيل الرمزي.

ويقاس هذا النمو من خلال ما يسمى الرمزية - Sym-bolic distance، وتعني بها درجة بعد الجدل عن الموضوع الأصلي. حيث يعكس هذا البعد درجة أكبر من النضج، أو بمعنى آخر يتطلب درجة أعلى من الرمزية.

#### ٢ - لعب الأدوار الرمزي: Symbolic role play

حيث يقوم الأطفال بعمل تمثيلات رمزية أثناء لعب الأدوار. وقد أوضحت البحوث أنه بمرور الوقت الأطفال على تمثيل الأفكار، تنمو القدرة على خلق الأدوار المتخيلة

والمواقف المتخيلة، التي يتم تمثيلها في لعبهم دون استخدام الأشياء، أو الإضافات الخاصة بهذا الدور، وينمو القدرة على التحويل الرمزي في لعب الأدوار، فإن الأطفال يستخدمون سلوكيات أكثر صقلًا مثل الإيماءات والتفغيمات الصوتية، لكي يجبروا بها عن تحولهم لدور معين أثناء لعب الأدوار التخيلي (جوديث فان هورن وآخرين، ١٩٩٣، ١٩: ٤٠، ٣٩).

كذلك يشير «وين» وزملاؤه إلى تقسيم بياجيه للعب للرمزي إلى مرحلتين:

##### المرحلة الأولى:

هي مرحلة الأنشطة الفردية الرمزية - solitary sym-bolic activity، وقد لاحظ بياجيه أن هذه المرحلة تتضمن عدة مستويات تظهر بالتتابع خلال العام الثاني والثالث من حياة الطفل.

##### أما المرحلة الثانية:

فهي مرحلة الرمزية الجماعية - Collective symbolic، وتظهر هذه المرحلة ما بين الثالثة والسادسة من عمر الطفل (روبين وآخرين، ١٩٨٣، ٧١٨).

إن استخدام الرموز ليس من الخصائص المميزة لكل أنواع اللعب، ولكن السلوك الرمزي يكون ضمن خصائص اللعب التمثيلي، ولذلك نلاحظه دوماً لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، حيث يفترض أن يشكل الأساس الذي يبني عليه الأطفال قدراتهم في الاشتراك في التفكير المجرد، وفي القراءة، وفي مجال الرياضيات، وكذلك عند الاشتراك في أنشطة حل المشكلات (جوديث فان هورن وآخرين، ١٩٩٣، ١٩: ٢٠). كما نجد السلوك

خلاله يبتكر الأطفال، أشكالاً متفردة من اللغة - وكذلك يتحكمون في أشكال وتكوينات جديدة.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن مهارات الأطفال في التعرف على الرموز المكتوبة للغة الأدبية والرياضية، تتطلب القدرة على أداء التحويلات الرمزية، مثل القدرة على فهم أن بعض الحروف والأرقام وتركيباتها، يمكن أن تستخدم للتعبير عن أصوات وكلمات، وكم من الأعداد (مثال: الحروف: له، ل، ب حينما ترتبط ببعضها تعبر عن كلمة كلب، وكذلك الأرقام ١٤٤، ١٤ تعبر عن الرقم ١٤ أو ٤١ تبعاً للترتيب) وأن ذلك يماثل إلى حد كبير القدرة على استخدام السمكيات لتمثيل شاحنة أو تليفون على سبيل المثال.

وعلى هذا فإن الأطفال الذين يملكون المهارات في عمل التحويلات للرمزية في لعبهم الدراسي، هم في الواقع يحلون أنفسهم لفهم بعض الأنظمة الرمزية الدقيقة المتضمنة في ثقافتنا وللمستخدمة في اللغة المكتوبة، وهي كلها وأخذها الكبار باعتبارها أموراً مستقرة، ويأخذونها على علاتها، بينما يجدها الأطفال أموراً محيرة، فهناك كلمات تستخدم في سياق لكى تدل على معنى، بينما تستخدم في سياق آخر بمعنى مختلف. إن هذا الأمر قد يبدو محيراً للأطفال في البداية، ولكنه أثناء اللعب الدراسي والتقليدي ولجوء الأطفال لاستخدام نفس قطعة السمكيات مثلاً في موقف ما لكى تمثل شيئاً، ثم في سياق آخر في اللعب لكى تمثل شيئاً آخر، يهين الأطفال لفهم هذه الأمور المحيرة في مجال اللغة الشفهية عموماً. واللغة المكتوبة برموزها على وجه الخصوص، ففى كل من اللعب الرمزي والتشفير الصوتي Phonetic decoding، يعتبر

الرمزي في شكل آخر من أشكال اللعب. وهو ألعاب البناء، كما في السمكيات الخشبية. إن السمكيات مثلها مثل لغة الحديث والكتابة، والرسم واللغتين.. ففى تعتبر أحد النظم الرمزية symbolic system التى يمكن استخدامها لإخبار الآخرين بأشياء، أو للتعبير عن الأفكار. وحينما ننظر إلى نمو الحديث ووسائل الاتصال لدى الأطفال حديثي الولادة، فإننا يمكننا أن نرى كيف يمكن للأطفال أن يكتشفوا أصوات الكلام، وكيف يلبون بها، ويركبوها معاً، ويستمتروها للوصول إلى معان، سواء كان ذلك من جانبهم (أى الأطفال)، أو من جانب القائمين على رعايتهم. وكما يقوم الأطفال باكتشاف أصوات الكلام، ويلعبون بها، فإنهم وينفس الكيفية يستكشفون ويلعبون بالعلاقات المكانية من خلال لعبهم المبكر بالسمكيات. إن العلاقة في استخدام السمكيات يمنع الأطفال الوسائل للتحكم في المساحة، لكى يقدموا الأفكار من خلالها. حيث تمثل هذه الأفكار الحاضر والماضى والمستقبل، حول العالم الحقيقى أو المتخيل. كما أنه يمكن أن تكون هذه للتكوينات من السمكيات تدور حول أشكال وتكوينات مجردة (Pat gura، ١٩٩٢، ٢٧: ٢٩).

إن التكثير من البحوث التى أجريت حول استخدام الأطفال للرموز، قد ربطت ما بين اللعب والنمو اللغوى. بعض الباحثين ركزوا على التوازي ما بين استخدام الرموز في اللعب والنمو اللغوى المبكر، فاللغة في جوهرها، ما هى إلا القدرة على استخدام الرموز الصوتية للدلالة على الأشياء والأحداث والمعانى. وقد قام آخرون بدراسة الطرق التى يلعب بها الأطفال بعناصر اللغة، مثل الأصوات أو المعانى. إن استكشاف الأطفال للأصوات، وترتيب الكلمات، ومعالجة الكلمات، كلها تشكل السياق الذى من

مفهوم تحول معنى الشيء من موقف لآخر تبعاً للتحول الذهني، من المفاهيم الأساسية .

وبنفس الكيفية يدرك الأطفال أن الأشياء المختلفة يمكن أن ترمز لنفس الشيء أو تعطي نفس الشيء، وهو ما يعد اللطف لفهم المترادفات في اللغة. إن لعبهم للدرامي يمكن أن يهيئهم لفهم ذلك، فيمكن للطفل أن يستخدم أكثر من أداة في ألعابه لكي ترمز لأي شيء معين، فالأسطوانة الخشبية أو عربة صغيرة أو زجاجة بلاستيكية فارغة، كل ذلك يمكن أن يمثل تليفون أثناء لعب الأطفال الدرامي (جوديث فان هورن، ١٩٩٣، ٢١).

### مشكلة البحث

إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في تعلم القراءة والكتابة عادة ما يتم تحديدهم والتعرف عليهم في مراحل تالية (حوالي سن السابعة أو الثامنة من العمر). وللتكثير منهم بالفشل يصرن ويتطورون قبل وصولهم إلى هذه السن، وخاصة في مجال اللغة، وفي المجالات المعرفية. أما الطبيعة الدقيقة لمشكلتهم، فقليل غير واضحة. وتشير «بيرجين وموير» Bergen & Mauer إلى أن الدراسات العلمية لهؤلاء الأطفال قد أظهرت أنه في سن ٧ أو ٨ يكون وعيهم بالملاقات بين الأصوات اللفظية، وما مثله الحروف، مازال محدوداً. وهذا الإخفاق في الوعي يتم تعريفه بأنه إخفاق في العمليات اللغوية-phonological processing deficit، تلك التي تتشكل من مكونين أساسيين هما: الوعي الفونولوجي، والوعي بالطباعة. إن الوعي الفونولوجي هو المعرفة الظاهرة بصوتيات اللغة، التي تمكن الأطفال من تقسيم أو تجزئة

الكلمات إلى مكونات صوتية، ووضع الأصوات المفردة سوياً لتكوين الكلمات، وتنظم وتسلّم أصوات الكلمات.

أما الوعي بالطباعة، فيشمل كل من المعرفة بالطباعة، والكتب، وفهم أن الأصوات يمكن أن يتم تمثيلها كتابة من خلال رموز مكتوبة. وقد أوضحت البحوث حول بزوغ الوعي بالقراءة والكتابة emerging literacy، أن العديد من الأطفال يكتسبون هذه المهارات بصورة تلقائية وغير رسمية، من خلال الاستكشاف للنشاط للفهم للشفوية، والمكتوبة داخل بيئتهم، وأثناء تفاعلهم مع الأطفال الآخرين والبالغين المحيطين بهم، بالإضافة لاستخدامهم لأختام لعب ذات صلة بالقراءة والكتابة.

كذلك أوضح عدد من الباحثين وجود علاقة ما بين بعض ألساب الأطفال، والوصول للوعي، ونمو الوعي الفونولوجي. على سبيل المثال: الإشارة إلى الكميات المكتوب عليها الحروف، ومحاولة نطقها، والاشترك في الأغاني التي تدور حول الحروف الهجائية أثناء لعبهم بالصلصال أو الرمل، وكتابة قوائم الشراء أثناء اللعب الموسيودرامي، وابتكار علامات شبيهة بالحروف من جانب الأطفال أثناء الرسم، وأخيراً، قراءة القصص والكتب المصورة للدمى والحيوانات المحشوة.

كما لوحظ استخدام الأطفال لمثيرات متصلة بالقراءة والكتابة، أثناء لعبهم الموسيودرامي. كذلك أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ما بين اللعب المتعلق بالقراءة والكتابة literacy play، والأداء الأكاديمي اللاحق (Pel-ligrini & galda, 1993)، إلا أن يبقى من غير الواضح ما إذا كان استخدام الخامات الرمزية، يعتبر من المكونات الأساسية في عملية تعلم القراءة، وهل تسهم بصورة محددة

غنية للغة المكتوبة، حيث يمكن الأطفال الصغار من بداية اكتساب القراءة والكتابة، بطرق ذات معنى بالنسبة لهم. ففصول الروضة يمكن أن توفر العديد من الفرص لاستخدام اللوح داخل سياقات ذات معنى بالنسبة للأطفال. وللعلم الموسيقي ودراسي يعتبر من أمثلة هذه الفرص. وسواء أكان اللعب يتم حول ركن المنزل، أو حول موضوعات أخرى، فإنه يوفر فرصاً متعددة لكي يتضمن علامات، ولافتات مناسبة لموضوع معين. إن هذا النوع من التعرض للطباعة في سياق ذو معنى، سوف يعاون الأطفال على بداية الانتقال إلى القراءة المرتبطة بسياق معين، وهي الخطوة التالية تجاه القراءة بطلاقة. فيمكن استخدام اللافتات والطباعة في أركان الفصل العائلي مثل ركن المنزل، ركن المكبات، والأركان الأخرى، مثل مطعم الوجبات السريعة، السور ماركت، محل اللعب، المحار، ومكتب البريد.

وفي دراسة مورر وراند (1991) -les- Morrow, Muriel Iery \_ Mandel & Rand فقد تناولت كيفية الارتقاء بالقراءة والكتابة، أثناء اللعب من خلال تصميم بيئة فصل الطفولة المبكرة.

وفي هذه الدراسة تم تقييم آثار التغيير في بيئة أنشطة الطفولة المبكرة، وبداخل مراكز النشاط فيها وأشكال التوجيه التي تتبعها المعلمة بالنسبة لسلوك القراءة والكتابة لدى الأطفال.

وقد وجد أن الأطفال يكونون أكثر ميلاً للمشاركة تطوعياً في سلوك القراءة والكتابة خلال اللعب الحر حينما تكون خامات القراءة والكتابة مقدمة، وحينما توجه المعلمات الأطفال لاستخدام هذه الخامات.

في نمو وعي الأطفال الفونولوجي، ووعيهم بالطباعة (كاللين روسكو وآخر، ٢٠٠٠، ٤٥٤: ٤٦٤). ومعنى آخر، هل توجد بالفعل علاقة مباشرة ما بين أشكال اللعب الرمزي، والوعي الفونولوجي لدى الأطفال، ونمو استخدامهم للقراءة. أي هل الأطفال الأكثر ميلاً للعب الرمزي، هم كذلك الأطفال الأكثر إظهاراً للوعي الفونولوجي، والذين يظهرون مستويات أعلى في الاستعداد للقراءة.

لقد تعددت المساور التي تناولت دراسة للعلاقة بين الاستعداد القرآني وبعض أشكال اللعب، بحيث يمكن تقسيمها إلى المحاور التالية:

#### ١- دراسات تثبتت أثر إدماج خامات القراءة والكتابة داخل اللعب الرمزي:

حيث تناولت دراسة روسكو (١٩٨٨) - Poskos, Kathleen علاقة كل من اللعب والقراءة والكتابة. وأوضحت نتائج هذه الدراسة التي أجريت لمدة ستة أشهر، سلوك القراءة والكتابة، داخل سياق اللعب التمثيلي الطبيعي لثمانية أطفال من عمر ٤ و ٥ سنوات حيث أوضحت النتائج أن القراءة والكتابة كانت متضمنة في لعبهم بطريقتين:

- ١- ابتكار القصص باستخدام مواقف، وحبكات وحلول مستقاة من الأدب.
- ٢- إظهار مواقف تشتمل للقراءة والكتابة أو التوجه نحو القراءة والكتابة.

أما دراسة نيريس (١٩٨٨) - Joanne, Nurss فقد تناولت فعالية استخدام ألعاب اللوح داخل فصول مرحلة الطفولة المبكرة، باعتباره أحد الجوانب الهامة، لإثاحة بيئة

كما أوضحت دراسة دايسون (1992) - Dyson, Anne - Haas أن نمو اللغة المكتوبة يتضائل مع خبرات الأطفال بوسائل رمزية متنوعة. فالتأهء العام للذانى من العمر، يبدأ الأطفال فى استخدام أنوات الرموز للتعبير عن معانى معينة فى العلامات المستخدمة فى رسومهم.

إن تطور الرسوم، يرتبط بصورة معقدة مع التجبريات الدرامية، والحديث، وأحياناً ما يرتبط باللبب الاجتماعى. إن اللبب الاستكشافى باستخدام الطباعة واستخدام الطباعة كأداة داخل اللبب الدرامى يعتبر دعماً قوياً لدخول الأطفال الصغار للغة المكتوبة.

وفى هذه الدراسة تمت ملاحظة اثنين من الأطفال فيما يتعلق بنمو القراءة والكتابة، وهذين الطفلين داخل مدرسة حضرية، من الأمريكيين الأفارقة. وقد أوضحت السلاطة، كيف أن الكتابة المبكرة، تتشكل من خلال الأنشطة الاجتماعية، وكيف تتكسب الكتابة أهمية وظيفية أعظم.

أما دراسة بيرلمانر ولاميناك (1993) Perimulter & laminack فقد اقترحا من خلالها طرناً للمطعات لى يرعوا نمو القراءة والكتابة لدى الأطفال، داخل ركن لللبب الدرامى بتوفير أنوات متصلة بالقراءة والكتابة، مثل الأقلام والأوراق، التى يمكن للأطفال استخدامها فى مواقف حقيقية داخل لهمهم.

كذلك تناولت دراسة ستراود جوديت (1995) Stroud, Judith لللبب بالمكعبات، وبناء الأساس للقراءة والكتابة، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة التى عرضت بها، فولد لللبب بالمكعبات، فيما يتعلق بنمو القراءة والكتابة. حيث توفر خبرات فعلية للقراءة والكتابة. وتقدح الدراسة أن ركن اللبب بالمكعبات

يمكن أن يتم تعزيزه بالكتابة، باستخدام خامات حقيقية، ونافعة، ومناسبة، متضمنة: كتب حول موضوعات متنوعة، ومجلات، وصور تتضمن أبنية متنوعة، أعترف جوابات، بالإضافة إلى آلة طباعة.

وفى دراسة إينارسدوتير (1996) Einarsdóttir, Johanna يتم اختبار نمو القراءة والكتابة داخل سياق اللعب، فى فصلين من فصول الروضة. وقد أوضحت الدراسة أهمية أن تثرى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة اللبب الدرامى، بأنوات القراءة وخامات الكتابة.

حيث أوضحت النتائج، أن دمج خامات اللبب فى اللبب الدرامى، يوفر امتداداً طبيعياً لعمل الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، ويصطهم فرصاً للعمل فى أنشطة تثريهم، وتعندى قدراتهم.

٢- دراسات تشبعت أثر اللبب الرمضى بأشكاله المختلفة على نمو الاستعداد القرائى للأطفال:

حيث تناولت دراسة شريد وكارول (1988) Taylor Schrader & Carol دور اللبب الرمضى كأداة منهجية فى نمو القراءة والكتابة المبكرة. وفى هذه الدراسة أوضع للباحثان، أن لللبب الرمضى له ميزة كأداة يمكن استخدامها فى السمنج لتنمية القراءة والكتابة المبكرة. وقد تمت ملاحظة أربع مطعات فى مرحلة ما قبل رياض الأطفال، ملاحظة طبيعية داخل فصولهم، أثناء انطهارهم للطرق التى يمتن فيها بديسر النمو المبكر للقراءة والكتابة من خلال قيامهم بمشاركة الأطفال داخل سياق لعبهم الرمضى. وقد كان الأطفال المشاركون فى هذه الدراسة من وسط وغرب أمريكا، من مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة، بيض، تتراوح أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات.

### وهذه المناهج الثلاثة هي :

١- هاى سكوب High Scope

٢- المهارات المنظمة Formal skills

٣- حركة المدرسة الحديثة Movimento da Escola Moderna

وقد تكونت العينة من (٢٢٣) طفلاً وطفلة، تمت متابعتهم طويلاً من دور الحضانة، وحتى المدرسة الابتدائية. وقد تم عمل ملاحظات منظمة داخل (١٥) دور حضانة. وتم قياس المفحوصين حينما تركوا دور الحضانة، ثم تم قياسهم بعد تسعة أشهر.

وقد أوضحت النتائج أن التعرض لبرامج هاى سكوب قد ارتبط بدرجات أعلى من حيث نتائج المنهج على كل من القراءة والكتابة. أما القبول الاجتماعي، فقد كان أقل داخل مجموعة للمهارات المنظمة.

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال داخل برامج الهاى سكوب كانوا يقضون وقتاً أطول في اللعب التخيلى، والتقصص، والقصص، والغناء، وفي مناقشات غير رسمية وفي أنشطة حل المشكلات. وكل هذه الأنشطة، يمكن أن تشرح التطور الأكبر في القراءة والكتابة عند التحاقهم بالمدرسة.

دراسة بيرجين وموير (١٩٩٥) و Bergen - Doris - Mouer - Daria حول اللعب الرمزي، والرعي الفونولوجي، ومهارات القراءة والكتابة لدى ثلاثة مستويات عمرية.

وقد قام الباحثان بدراسة طولية تنبؤية لعدد (١٤) طفلاً وطفلة) مختلفين في وعيهم الفونولوجي (سبعة أطفال مستوى مرتفع، وسبعة أطفال مستوى منخفض). حيث

وقد تم عقد دورة تدريبية للمدرسات في الخدمة، بغرض تمكينهن من فهم النمو الطبيعي للقراءة والكتابة، وكيفية جمع البيانات. وخلال فترة مدتها أسبوعين، تم جمع بيانات مدة كل منها (٣٠ دقيقة) لمدة ثمانية أيام، باستخدام شرائط الفيديو والتسجيلات الصوتية للعب الأطفال الرمزي. لدخل أركان اللعب المستخدمة في الفصل.

كذلك قام الباحثان بدراسة تسجيلات المعلمة وإنتاج الأطفال من اللغة المكتوبة. وتم تحليل فقرات من التدريس - للتعلم المرتكز على نظرية "فيجوتسكى حول منطقة للتعلم الأقرب Zone of proximal development وتم تصنيف سلوك كل معلمة باعتبارها إما يوسع أو يحدد للتوجيه.

فالمعلمات يظهرن أساليب تفاعل تعمل على توسيع، أو إعاقة للتوجيه، ولكن بدرجات مختلفة. وقد استخدمت كل المعلمات أساليب تفاعل توسعية أكثر من استخدامهن لأساليب إعاقة التوجيه، وقد دعمت النتائج نظرية فيجوتسكى.

دراسة دايسون وآن (١٩٩٠) Dayson & Anne  
Hearns أوضحت هذه الدراسة العمليات النمائية التي تسمح للأطفال باستخدام الرموز لكي يمثلوا خبراتهم من العالم، ولكي يتولوا عالمهم التخيلى. وقد أكدت للدراسة على الدور المحورى لكل من الفن واللعب، في نمو قدرات الأطفال على صناعة الرموز.

دراسة نابوكو، وسيلفا (١٩٩٥) Nabuco & Sylva  
حول مقارنة درجات الأطفال على مقياس ECERS بالنسبة للثلاثة مناهج في مرحلة ما قبل المدرسة، وملاحظة هؤلاء الأطفال عند دخولهم المدرسة الابتدائية.



تمت ملاحظتهم على ثلاث فقرات عمرية من حيث اللعب الرمزي، الذي تم تسجيله بواسطة شرايط فيديو. وقد تمت ملاحظة ثلاثة مستويات من اللعب :

١- لعب تمثيلي يتضمن استخدام الأدوات، والأدوار، والموضوعات، من خلال أفعال تخيلية.

٢- لعب يتضمن القراءة والكتابة، بمعنى أن يكون اللعب متضمناً لاستخدام أدوات فعلية من القراءة والكتابة (أوراق- أقلام- كتب- كروت عليها حروف وأرقام- استخدام اللغة).

٣- لعب تمثيلي متصل بالقراءة والكتابة، بمعنى أن يتضمن اللعب في النوع (١)، والنوع (٢) في آن واحد.

وقد أوضحنا النتائج أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لم يخطفوا كثيراً (نوى الوعي التكنولوجي المرتفع والمنخفض) من حيث درجاتهم على بعض المستويات الخاصة بالقراءة والكتابة. بالإضافة إلى ذلك، وجدت علاقة موجبة، بين كم اللعب الرمزي، وبعض الاختبارات الخاصة بالقراءة والكتابة.

كما وجدت اختلافات قليلة في لعب المجموعتين من الأطفال. فعلى الرغم من أن الأطفال ذوي الوعي التكنولوجي المرتفع قد استمروا في التحسن على مقاييس القراءة والكتابة، كما أن العلاقة الموجبة بين كم اللعب الرمزي في مرحلة ما قبل المدرسة والقراءة والكتابة قد بقيت. إلا أنه قد وجدت نتائج مماثلة في الصف الأول الابتدائي، مع وجود بعض الاختلافات في اللعب بين الأطفال ذوي الوعي التكنولوجي المرتفع والمنخفض. فالمجموعة ذات الوعي التكنولوجي المرتفع، قد أحرزت درجات أعلى على عدد متنوع من مقاييس القراءة

والكتابة، وكم اللعب الرمزي في مرحلة ما قبل المدرسة استمر في الارتباط مع هذه الدرجات.

إلا أن هناك بعض الاختلافات الهامة قد ظهرت في المجموعة ذات الوعي التكنولوجي المنخفض. فنصف هؤلاء الأطفال قد ظل مختلفاً في نموه في مجال القراءة والكتابة، بينما لحق للنصف الآخر بالمجموعة الأعلى. وقد حاول الباحثان تحليل أشكال اللعب واللغة التي اشترك فيها هؤلاء الأطفال تحليلًا كميًا للإجابة على ما إذا كانت هناك لاختلافات سابقة أو لاحقة بين مجموعة الوعي التكنولوجي المنخفضة الذين شكلوا من القراءة فيما بعد، وأولئك الذين كانت قراءتهم دون المستوى في الصف الأول الابتدائي. وقد وجد أن الأطفال الذين تضمن أدائهم القرائي في الصف الأول، كان لعبهم الرمزي أقرب للأطفال ذوي الوعي التكنولوجي المرتفع. حيث تضمن لعبهم حكايات مستوحاة من الأفلام، والشخصيات يتم تمثيلها والتحدث على لسانها بأصوات ملائمة.

### ٣- دراسات تحليلية وتقديرية تناولت العلاقة بين اللعب الرمزي ونمو الوعي بالقراءة والكتابة :

١- دراسة إيزنبرج وجاكوب (١٩٨٣) Isenberg & Ja- cob حول القراءة والكتابة ولعب الرمزي. حيث قاما بمراجعة الدراسات النظرية والامبريقية المتعلقة بوجود علاقة ما بين عمليات ومحتوى اللعب الرمزي لدى الأطفال الصغار، ونمو القراءة والكتابة لديهم. كما أوضحا كيفية الاستفادة من هذه العلاقة داخل فصول الروضة بصورة عملية.



وقد وجد بالفعل أن تقديرات المعلمات كانت متسقة مع نتائج المقياس.

ويوضح الجدول رقم (١) متوسطات درجات أطفال المجموعة ذات الوعي القرائي المرتفع، والتي تم اختيارها على أساس من تقديرات المعلمات، على مقياس الاستعداد القرائي.

جدول (١)

٥	٤	٣	٢	١	٥
مجموعة الرضى القرائي المرتفع	١٢٨,٥٥	٦,٧٧	١,٥١	١,٧٢	١١
النسبة المئوية	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
المتوسط	١٠,٣	١١	١١	١١	١١

ومن هذا الجدول يتضح أن متوسط درجات مقياس الاستعداد القرائي عند المجموعة المرتفعة المختارة بواسطة المعلمات كانت (١٢٨)، وهي دالة عند درجة ٠,٠٥.

ويوضح الجدول رقم (٢) متوسطات درجات أطفال المجموعة ذات الوعي القرائي المنخفض والتي تم اختيارها على أساس من تقديرات المعلمات على مقياس الاستعداد القرائي.

جدول (٢)

٥	٤	٣	٢	١	٥
مجموعة الرضى القرائي المنخفض	١٧	٩,٨١	٢,٢٨	١٦	١,٧٥
النسبة المئوية	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
المتوسط	١٠,٣	١١	١١	١١	١١

ومن هذا الجدول يتضح أن متوسط درجات مقياس الاستعداد القرائي عند المجموعة المنخفضة، المختارة بواسطة المعلمات كانت (٩٨) وهي دالة عند درجة ٠,٠٥.

وذلك يعنى أنه كان هناك اتساق بين تقديرات المعلمات ودرجات الأطفال الفعلية على مقياس الاستعداد القرائي.

بلى ذلك ملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الرمزي في ركن الأسرة وركن المكعبات.

وقد كان اختيار هذين الركنين على أساس من الدراسات السابقة التي أوضحت ميل الأطفال الذكور للعب بالمكعبات أكثر من ميلهم للعب الدرامي بينما ميل الإناث إلى اللعب التمثيلي، أكثر من اللعب بالمكعبات (جليندا ماسكونتون Glenda Mac Naughton، ٢٠٠٠، ١٢) وبالتالي فإن الاكتفاء بملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الدرامي في ركن الأسرة فقط قد يعلى نتائج مثالية نظراً لميل بعض الأطفال وخاصة من الذكور للعب في ركن المكعبات حيث يظهران تمثيلاتهم للرمزية من خلال هذا الركن بدرجة أكبر.

### ٣- أدوات البحث :

استخدم في هذه الدراسة مقياس استعداد طفل الروضة للقراءة (المستوى الأول) من إعداد : جيهان محمود محمد جودة، وذلك لمناسبته لهذه المرحلة العمرية، بالإضافة إلى حدائته.

ويهدف هذا المقياس إلى قياس مهارتين أساسيتين يتفرع كل منهما إلى عدد من المهارات الفرعية، وذلك لأطفال المستوى الأول من الروضة في المرحلة العمرية (٤,٣ : ٥,٣ سنوات)، والمهارتين هما :

١- مهارات اللغة المكتوبة Written - Language skills

٢- مهارات اللغة الشفهية Oral - Language skills

وتنقسم مهارات اللغة المكتوبة بدورها إلى :

١- التمييز البصري.

٢- التآزر السمعي والبصري.

٣- التأثر البصري والحركي.

٤- الذاكرة البصرية.

٥- الحروف الهجائية والأعداد.

كما تنقسم مهارات اللغة الشفهية إلى :

١- الحصيلة اللغوية

٢- الإدراك السمعي

كذلك تمت ملاحظة لعب الأطفال الرمزي لدخل ركني الأسرة والمكعبات، وكانت الملاحظات تدون ملاحظاتهم (المعطيات كن من خريجات كلية رياض الأطفال) حول سلوك الأطفال الرمزي في كل ركن، ورد الأطفال على استفسارات المعلمات حول ما يقصدونه من التكوينات التي يقوم بها الأطفال في ركن المكعبات.

وقد أمكن من خلال هذه الملاحظات تمييز ثلاثة مستويات من السلوك الرمزي أثناء اللعب، بحيث يمكن إعطاؤه درجة معينة في التقدير على اللعب الرمزي وهي:

أولاً - اللعب الدرامي والتقليدي :

١- تمضي درجة (صفر) للطفل الذي يرفض الاشتراك في اللعب، أو للطفل الذي يكثف بمشاهدة أو مراقبة لعب الأطفال دون الاشتراك الفعلي فيه.

٢- تمضي درجة (١) للعب للطفل في هذا الركن فردياً وباستخدام الأدوات استخداماً تقليدياً، دون إضافة أي خيال من جانبه.

مثال : طفلة أمسكت بعروسه، وقامت بدور أمها، وكانت تداعبها.

وطفل يقوم بالطنى في الأواني للخاصة بالدمية.

٣- تمضي درجة (٢) للعب للطفل الذي يظهر فيه سلوكاً رمزياً، فيه درجة أعلى من الخيال، وإنظار ما يسمي

بالمسافة الرمزية، بمعنى أن يستخدم الشيء لكي يرمز به إلى شيء آخر.

مثال : طفل يقوم بلعب أدوار مهنة الطبيب، ويمسك السكين البلاستيكي بدلاً من الحقن، ويقوم بالكشف على المصنعة، وكأنه يكشف على شخص.

ثانياً - اللعب بالمكعبات :

١- تمضي درجة (صفر) للطفل الذي يرفض الاشتراك في اللعب، أو الذي يكثف بمشاهدة الأطفال أثناء لعبهم دون المشاركة الفعلية. وكذلك بالنسبة للأطفال الذين يقومون بملء الصناديق أو إفراغها بالمكعبات، أو تكديس المكعبات أمامهم دون أن يكون لهذا التكديس أي غرض واضح من وجهة نظرهم.

٢- تمضي درجة (١) للطفل الذي يقوم بإنجاز تكوين بالمكعبات يشير إلى موضوع تقليدي مثل منزل - برج - هرم - وأن يطلق الطفل نفسه هذه التسمية عليه، لا المعلمة.

٣- تمضي درجة (٢) للطفل الذي يقوم بإنجاز تكوين بالمكعبات يشير إلى موضوع أكثر ندرة، وإدخاله في لعبة الدرامي مع إضافة أجزاء تفصيلية كبدايل substitutions مثل: ناء سفينة واستخدام أسطوانة لكي تشير إلى مدفع السفينة للحربية، أو بقاء إنسان ألى ومحاولة تصريكه (حيث تم وضعه على لوح لتسهيله تصريكه) لكي يتحدث إلى الآخرين (الطفل هو الذي يتحدث بلسان الإنسان الألى).

٤- الأسلوب الإحصائي المستخدم :

(T-test) اختبارات لمقارنة دلالات الفروق بين المتوسطات.

## نتائج الدراسة :

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها :

أولاً - بالنسبة للإجابة عن سؤال البحث رقم (١)  
حول: هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً  
أكبر للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي  
هم أنفسهم الأطفال الذين يظهرون  
استعداداً قرائياً أكبر.

يشير الجدول رقم (٣) إلى الفروق بين المستويات  
الكفية للمجموعة التجريبية الأولى (ذات الوعي القرائي  
المرتفع) على كل من مقياس الاستعداد للقرائي، وكذلك  
مُستوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزي أثناء  
ممارستهم لكل من اللعب الدرامي، واللعب بالمكعبات،  
ومتوسط الزمن المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٣)

المجموعة التجريبية الأولى	ن	م	ع	ت
درجة الاستعداد للقرائي	٢٠	١٢٨,٥٥	٦,٧٧	٤٥,٠٩٤
لعب درامي	٢٠	١,١٢	٠,٤٣	٠,١٨
زمن اللعب الدرامي	٢٠	١٦,٦٢	٥,٣٣	٢٨,٤٧
لعب مكعبات	٢٠	١٠,٨	٠,٤١	٠,١٦
زمن اللعب بالمكعبات	٢٠	١٧,٩٥	٥,١٦	٢٦,٦٢

كذلك يوضح الجدول رقم (٤) العلاقات الارتباطية  
بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى على  
مقياس الاستعداد للقرائي، ودرجاتهم على كل من اللعب  
الدرامي واللعب بالمكعبات، وكذلك الوقت المستغرق في  
كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٤)

الاستعداد للقرائي	لعب درامي	زمن اللعب الدرامي	لعب مكعبات	زمن لعب المكعبات
مقياس الدرجة على الاستعداد للقرائي	١,٠٠	٠,١٧٦	٠,١٥٦	٠,١٤٧
لعب درامي	٠,١٧٦	١,٠٠	٠,٢١٢	٠,٢٢٤
زمن اللعب الدرامي	٠,١٥٦	٠,٢١٢	١,٠٠	٠,٣٠٥
لعب مكعبات	٠,١٤٧	٠,٢٢٤	٠,٣٠٥	١,٠٠
زمن لعب المكعبات	٠,٠٩٦	٠,٢٤٣	٠,٢١١	٠,٤١٥

تفسير: إلى أن العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويوضح الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية موجبة  
بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد للقرائي من  
ناحية والدرجة على اللعب الدرامي، والدرجة على لعب  
المكعبات من ناحية أخرى، وكذلك الزمن المستغرق فيهما.  
إلا أن العلاقة الموجبة تعتبر ضعيفة وغير دالة إلا فيما  
يتعلق بالزمن المستغرق في اللعب بالمكعبات، وكذلك نوع  
اللعب الرمزي الذي يتم إظهاره في اللعب بالمكعبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة «بيرجين وموير» من أن  
الأطفال الذين يميلون إلى إظهار قدر أكبر من اللعب  
الرمزي، والذين يقضون وقتاً أطول في مثل هذا النوع من  
اللعب، يظهرون بالفعل استعداداً قرائياً أكبر، ووعياً  
قرونولوجياً أكبر (كانثين روسكوز، ١٩٠٠، ٥٩: ٦٢)  
وبالحالي يمكن القول بأن القدرة على تصويل الأشياء  
والمواقف باستخدام الخيال، إلى معاني تختلف عن المعنى  
الأصلي للموقف أو للأداة يشكلان الأساس لكل من النمو  
العقلي ونمو قدرات الأطفال على الاتصال (جورديث فان  
هورن، ١٩٩٣، ١٧: ١٨).

إلا أنه وعلى الرغم من أن حجم عينة الدراسة  
الحالية يعتبر أكبر من عينة دراسة «بيرجين وموير»

كذلك يوضح الجدول رقم (٦) العلاقات الارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية على مقياس الاستعداد القرائي، ودرجاتهم على كل من اللعب الدرامي ولعب المكعبات، وكذلك الوقت المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٦)

المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير
المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير
مقياس الدرجة على الاستعداد القرائي	١,٠٠	١,٣٠	١,٥٣	١,٠٦	١,٢٠
لعب درامي	١,٣٠	١,٠٠	١,٢٨	١,٢٩	١,١٣
زمن اللعب الدرامي	١,٥٣	١,٢٨	١,٠٠	١,٢٦	١,٧٧
لعب مكعبات	١,٠٦	١,٢٦	١,٢٩	١,٠٠	١,٤٩
زمن لعب المكعبات	١,٢٠	١,١٣	١,٧٧	١,٤٩	١,٠٠

تشر ٥٥ إلى أن العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠١

ويشير الجدول السابق إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ولكنها ضعيفة بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد القرائي من ناحية، والدرجة على اللعب الدرامي، والدرجة على لعب المكعبات من ناحية أخرى، إلا أن العلاقة الارتباطية الموجبة تعتبر دالة فيما يتعلق بالزمن المستغرق في كل من اللعب بالمكعبات والزمن المستغرق في اللعب الدرامي. بمعنى أن الأطفال في المجموعة التجريبية الثانية يظهرون قدرًا من الوقت متماثلًا في اللعب بكل من المكعبات، واللعب الدرامي.

كذلك وجدت علاقات ارتباطية سلبية فيما يتعلق بالدرجة على اللعب الدرامي والزمن المستغرق في اللعب بالمكعبات، وكذلك الزمن المستغرق في اللعب الدرامي والدرجة على اللعب بالمكعبات.

التفصيلية الطولية، إلا أن حجم عينة الدراسة الحالية لم تجمع في الوصول إلى علاقات موجبة دالة بين كل من اللعب الرمزي، والوعي التكنولوجي والاستعداد القرائي، إلا فيما يتعلق بالزمن المستغرق في اللعب بالمكعبات ونوع اللعب الرمزي الذي يتم إظهاره فيه. بمعنى أن الأطفال الذين يميلون إلى قضاء وقت أطول في اللعب بالمكعبات، يظهرون كذلك درجة أعلى من التفكير الرمزي في لعبهم بالمكعبات.

ثانياً - بالنسبة للإجابة عن سؤال البحث رقم (٢) حول: هل الأطفال الذكور يظهرون ميلاً أقل للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي، يظهرون بالمثل استعداداً قرائياً أقل.

يشير للجدول رقم (٥) إلى الفروق بين المتوسطات الكلية لمجموعة التجريبية الثانية (ذات الوعي القرائي المنخفض) على كل من مقياس الاستعداد القرائي، وكذلك متوسط تقديرات الملاحظين ليعلمهم الرمزي أثناء ممارستهم لكل من اللعب الدرامي، واللعب بالمكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٥)

المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير
المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير
درجة الاستعداد القرائي	١٧	٩٨,٠	٩٨,١	٩٦,٢٤	٩٦,٢٤
لعب درامي	١٧	١,٥٣	١,٤١	١,١٦	١,١٦
زمن اللعب الدرامي	١٣	١٥,٠٠	١١,٥٥	١٣,١٧	١٣,١٧
لعب مكعبات	١٧	١,٣٨	١,٤٢	١,١٦	١,١٦
زمن اللعب بالمكعبات	١١	١٦,٢٣	١٠,٠١	١٠,٠٣	١٠,٠٣

وقد ترجع هذه النتيجة بدرجة كبيرة إلى تسرب أطفال المجموعة التجريبية الثانية من البحث، حيث رفض عدد لا بأس به منهم الاشتراك في كل من اللعب للدرامى واللعب بالمكعبات، (٤) أطفال رفضوا الاشتراك في اللعب للدرامى و(٨) أطفال رفضوا الاشتراك في اللعب بالمكعبات، بالإضافة إلى صغر حجم عينة المجموعة التجريبية أساساً (١٧ طفلاً وطفلة)، وبالتالي فإن العلاقات الارتباطية لم تأخذ خطاً واضحاً ويمكن تفسيره بصورة منطقية. إلا أن هذه النتيجة في مجملها تعتبر متفقة مع فرضية الدراسة الحالية من أن الأطفال الذين لا يميلون إلى الاشتراك في اللعب للرمزى، يظهرون بالمثل. استعداداً قرائياً أقل.

ومن جديد تتفق هذه النتيجة مع دراسة بورجين وموير التجريبية الطولية، التي أوضحت أن الأطفال نوى الورى الفونولوجى الأعلى والميل الأكثر للعب للرمزى قد استمروا في التحسن على مقاييس الاستعداد القرائى، أما الأطفال الذين أظهروا ميلاً أقل للعب للرمزى، فقد استمر عدد منهم في إظهار مستوى فقير من الأداء على مقاييس القراءة، بينما تمكن البعض منهم فى اللحاق بزملائهم الأعلى، وإظهار قدرأ مقبولاً من التحسن فى المرحلة

الابتدائية. وتحليل اللعب للرمزى لهؤلاء الأطفال، وجد أنه كان أقرب فى المستوى للعب الرمزى للمجموعة الأعلى، بالرغم من أن وعيهم الفونولوجى ودرجاتهم على مقياس الاستعداد القرائى كان منخفضاً فى البداية، إلا أنه على ما يبدو، قد تمكنوا من اللحاق بزملائهم. وقد يرجع السبب فى ذلك إلى ارتفاع أو تحسن مستوى لعبهم الرمزى مقارنة بزملائهم داخل المجموعة المنخفضة الوعى الفونولوجى (كاثلين روسكوز وآخر، ٢٠٠٠، ٥٥: ٥٩).

ثالثاً - بالنسبة للإجابة عن السؤال رقم (٣) حول وجود اختلافات بين الذكور والإناث فى أنواع اللعب الرمزى التى يمارسونها، ومن ثم هل توجد اختلافات بينهما فى الاستعداد القرائى.

يشير الجدول رقم (٧)، إلى الفرق بين المتوسطات التكرارية للمجموعة التجريبية الأولى (ذات الوعى القرائى المرتفع) بالنسبة لكل من الذكور والإناث على حدة، وذلك على كل من: مقياس الاستعداد القرائى، ومتوسط تقديرات الملاحظين للعب الرمزى، للتفصيل وباستخدام المكعبات، ومتوسط للزمن المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٧)

المجموعة التجريبية الأولى	الدرجة على مفهوم الاستعداد القرائى		لعب درامى		زمن اللعب الدرامى		لعب المكعبات		زمن اللعب بالمكعبات	
الجلس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المتوسط	١٢٩,٨	١٢٩,٦	١,٢١	١	١٦,٨٧	١٦,٢٥	١,٢١	٠,٨٨	١٨,٧٩	١٦,٦
التباين	٢٩	٧١,٩	٠,١٥٧	٠,٢١٤	٣٣	٢٥	٠,١٥٧	٠,١٢٥	٣٦,١	١٢,٤
الانحراف المعياري	٥,٣٩	٨,٤	٠,٤	٠,٤٦	٥,٧	٥	٠,٤	٠,٣٥	٦,٠١	٣,٥
العدد	١٢	٨	١٢	٨	١٢	٨	١٢	٧	١٢	٧

كذلك يوضح الجدول رقم (٨) إلى الفرق بين المتوسطات الكلية للمجموعة التجريبية الثانية ذات الاستعداد القرائى المنخفض) بالنسبة لكل من الذكور والإناث على حدى، وذلك على مقياس الاستعداد القرائى، ومتوسط تقديرات الملاحظين للمعهم الرمزي التمثيلي، واستخدام المكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٨)

المجموعة التجريبية الأولى	الدرجة على مفهوم الاستعداد القرائى		لعب درامى		زمن اللعب الدرامى		لعب المكعبات		زمن اللعب بالمكعبات	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المتوسط	١٠١,٤	٩٩	٠,٥	٠,٧٥	١٧,٨	١٤,٣	٠,٤٣	٠,٥	١٥,٨	١٦,٨
التباين	١١٨,٦	٢٢,٦	٠,١٦٧	٠,٤١٧	١٤٢,٥	١٧٦,٥	٠,٢	٠,١٦	١١٨,٠	٩٧,٣
الانحراف المعياري	١٠,٨٩	٤,٧	٠,٤١	٠,٦٥	١١,٩	١٣,٢٨	٠,٤٥	٠,٤١	١٠,٨	٩,٨
العدد	١٠	٧	٨	٥	٨	٥	٥	٤	٥	٤

### خاتمة وتوصيات :

يتمتع من البحث الحالي أن هناك بالفعل نوعاً من الارتباط بين اللعب الرمزي بأشكاله المختلفة، ونمو فهم الطفل للغة كأداة للتواصل بأشكالها المختلفة. فما للغة بمفهومها الواسع إلا نوع من النظام الرمزي.. ويمكن الأطفال من فهم الرموز المختلفة لغافتهم، والإقبال على التعامل مع الرموز المختلفة، يوفر للأطفال أرضية خصبة لفهم الرموز اللغوية.

وباستخدام مصطلحات وولفجانج (1974) Wolfgang فإن الأطفال الذين يظهرون بعض الصعوبات فى فهم اللغة

ويتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود اختلافات ذات شأن فيما بين الذكور والإناث، بالنسبة للاستعداد القرائى، أو لأى من أشكال اللعب الرمزي أو الزمن المستغرق فيهما، وذلك إذا ما وضعنا فى الاعتبار عدم تساوى العدد فى المجموعتين، فالذكور يبلغ عددهم (١٢) بينما الإناث (٨)، كما أن إحدى الإناث قد رفضت المشاركة فى اللعب بالمكعبات، مما يجعل عدد الإناث يصل إلى (٧)، وبالتالي فقد ترجع الاختلافات بينهما إلى هذا التباين فى عدد المجموعتين.

ويتمتع من الجدول رقم (٨) كذلك صعوبة الوصول إلى تعليمات حول وجود فروق بين الذكور والإناث على أشكال اللعب للرمزى المختلفة، حيث أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال من كلا المجموعتين، قد رفض الاشتراك فى اللعب لاثنتين من الذكور رفضوا الاشتراك فى اللعب الدرامى، وخمسة ذكور رفضوا الاشتراك فى اللعب بالمكعبات، وبالمثل رفضت اثنتان من الإناث الاشتراك فى اللعب الدرامى، ورفضت ثلاثة إناث الاشتراك فى اللعب بالمكعبات. ولذا فإن من الصعوبة الوصول إلى تعميمات بشأن وجود اختلافات بين الذكور والإناث على أشكال اللعب الرمزي الذى يظهرونه.



اللعب الرمزي ومهارات القراءة اللاحقة، فإنه يكون من المطلوب في هذه الحالة، توضيح الأمر للقائمين على العملية التربوية والتطبيقية لدخل رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية بضرورة توفير الفرص الحقيقية للأطفال، لممارسة هذا النوع من اللعب وتشجيع الأطفال على الاشتراك فيه، وبحيث تصبح الممارسات على وعي تام بالأبعاد التربوية والتطبيقية لهذا النوع من اللعب (اللعب الرمزي) باعتباره من الأنشطة الميسرة لتعلم مهارات القراءة فيما بعد. كما أن عدم الميل للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي يمكن أن تصبح في هذه الحالة كمنع مبرر على وجود صعوبات ثالثة في التمكن اللغوي، والاستعداد للقراءة، ونمو مهارات القراءة فيما بعد.

واستخدامها، قد يكون ذلك مرده إلى وجود صعوبة لديهم في ترميز أفكارهم symbolizing Having difficulty their ideas، واستخدام الإشارات اللغوية للتعبير عن فهم (كاثلين روسكو وآخر، ٢٠٠٠، ٥٩)

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات السابقة أمثال دراسة «بيرجين وموير» قد وجدت ارتباطات بين بعض أشكال اللعب الرمزي، واللوعي التكنولوجي والاستعداد القرائي لدى الأطفال، إلا أن هذه الارتباطات لم تكن دالة إحصائياً بصورة كافية. وبالتالي فإن هذا يعنى الحاجة للمزيد من الدراسات في هذا الاتجاه. حيث أن إننا ما ثبت وجود علاقة تبادلية بين

## المراجع الأجنبية

- 1- A.D. Pellegrini (1988) : Psychological bases for early education. John Wiley & sons. U.K.
- 2- Clair golomb (1977) : Symbolic play : The role of substitutions in preteice and puzzle games. British Journal of educational psychology, 47, P 175 - 186.
- 3- Glenda Mac Naughton (2000) : Rethinking gender in early childhood education. Paul Chapman pub. Malaysia.
- 4- Howard Gardner (1993) : Frames of mind. The theory of multiple intelligences. Basic Book. U.S.A.
- 5- Jean Plaget (1951) : Play, Dreams and imitation in childhood. London : Henman.
- 6- Joan P. Isenberg & Mary R. Jalongo (1993): Creative expression and play.
- 7- Judith Van Hoon, P.M. Nourot, B. Scales, & K.R. Alward (1993): Play at the center of the curriculum. Macmillan publ. Comp. U.S.A.
- 8- Kathleen A. Roskos & James F. Christie (2000) : Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives. Laurence Erlbaum Associates, publ. London.
- 9- Kathleen Manning and Ann Sharp (1992) : Structuring play in the early years at school. Ward lock Educational. Hong Kong.
- 10- Lawrence Kohlberg (1992) : Child psychology and childhood education. A cognitive - developmental view.
- 11- Nevill Bennett, Iiz wood & Sue Rogers (1997) : Teaching through play. Teacher's thinking and classroom practice. Open University Press. U.K.
- 12- Pat gura (1992) : Exploring learning : Young children and blockplay. Paul Chapman pub. U.K.
- 13- Rubin, K.H. Fein, g.g. & Vandenberg, B. (1983): Play. In Mussen, P.H. (ed). Hand book of child psychology : New York : John Wiley, P. 693 - 774.

## مقدمة

تعتبر مرحلة الطفولة في سن ما قبل المدرسة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، وتبرز أهمية السنوات الست الأولى من حياة الطفل في تكوين شخصيته، فالمعالم الرئيسية لشخصية الفرد تتأثر وتتشكل بدرجة عالية بنوع الرعاية والتربية التي يتلقاها الأطفال في بواكير طفولتهم .

ولما كانت السنوات الست الأولى من حياة الطفل تعتبر من أهم فترات الحياة الإنسانية وأخطرها كان اهتمام معظم دول العالم في إنشاء مدارس للأطفال قبل سن المدرسة وقد سميت برياض الأطفال وهي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة بإعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية بكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تميئها ويشرب ثقافة مجتمعه، فوميش سعياً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه .

## تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة

د. محمد إبراهيم عبد الحميد

مدرس رياض الأطفال

كلية التربية النوعية - بورسعيد

جامعة قناة السويس

وتهدف العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال إلى التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والعقلية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال اللغوية والمعدنية والفنية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية، وإثراء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، كما تهدف إلى للتنشئة الاجتماعية والصحية السليمة وتعمل على تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكين الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته في تكوين الشخصية السليمة، وعلى تكوين قيم روحية واكتساب سلوكيات راقية ومحسنة وذلك من خلال نشاطات نظرية وعملية في التربية الدينية كسلوكيات، وتعزيز الطفل على النظام وتكوين علاقات انسانية مع المعلمة والأولاد.

ويطالب ذلك عدم تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص بل بنظام اليوم الكامل بحيث يمارس الأطفال أنشطة متنوعة ويمارسون أنشطة متكاملة تنمي فيهم الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية، كما يراعى تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات بين الأنشطة الهادفة والحركية وتخصيص أوقات للنشاط خلال اليوم لحد اوراق الطفل كما لا يجوز تكليف الأطفال بواجبات منزلية - (Mc Cral Contanco , J, 1990 , P. 206).

وتتضح أهمية رياض الأطفال لما لها من تأثير بالغ في نمو الطفل، ومن هنا تأتي أهمية الأنشطة التي يجب أن تراعى المتطلبات والاحتياجات الخاصة بالطفل حيث يتمكن من خلالها سهولة الاختيار للنشاط الذي يمارسه، وقد تختلف الحيد من المناهج فيما بينها في الطريقة التي

تقدم بها نفس المحتوى تبعاً للفلسفة التي يركز عليها هذا المنهج سواء كان تقليدياً أو متمركزاً حول الطفل.

ويحقق الطماء وإضمار المناهج على ضرورة أن تتواءم بعض الشروط في مناهج طفل ما قبل المدرسة منها :

- أن يتلاءم المنهج بصورة فردية مع كل طفل.
- اللعب يجب أن يكون عصب برامج الطفولة المبكرة بالإضافة إلى إتاحة فرصة للبحث والتجريب.
- إتاحة فرصة لاختيار الأنشطة لكل طفل حتى نشبع اهتماماتهم الفردية بالإضافة إلى تدريبهم على اتخاذ القرار وتكوين الدافعية للتعليم.
- يجب أن توفر المناهج الفرصة للأطفال لإعادة الذكرار في الأنشطة إذا ما رغبوا في ذلك.
- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات وهذا بالطبع يتضمن تنمية قدرته على حل أنواع مختلفة من المشكلات ويشجع الطفل على إعطاء الاحتمالات المتعددة والمتنوعة للحل والتي قد تكون غير متوقعة حتى من جانب المعلمة أو من جانب المسقط للنشاط.
- تعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة عمرية خاصة من حيث طبيعة التفكير ونوعه، مما يضفي طابعاً خاصاً يجب أن يتميز به مناهجهم والبيئة المتاحة لهم بحيث يقابل احتياجات هذه المرحلة، كما أن معلمة الروضة في حاجة إلى معرفة خصائص أطفالها واحتياجاتهم، إذا ما أمكن لها أن تخطط بشكل جيد للبيئة التدريبية التي تشبع هذه الاحتياجات وتتلخص احتياجات الأطفال فيما يلي :
- استخدام أجسامهم الدامية بسرعة واحتياجات جسمانية .
- أن يكتشفوا العالم من حولهم واحتياجات عقلية .

- النمو في اللغة واحتياجات لغوية.

- أن يتعلموا كيف يتعاملون مع الآخرين بجانب اجتماعي.

- أن يفكروا في انفسهم باعتبارهم أشخاصاً قادرين بجانب نفسي.

كما تتلخص الطرق التي يجب أن يتعلم بها الأطفال فيما يلي:

- أن يجرؤوا ويربوا لجسامهم.

- أن يتناولوا يدويًا - يندرقوا - يشاهدوا - يلاحظوا.

- أن يستمعوا إلى لغة تتعلق بتجارهم الشخصية المباشرة.

- أن يقوموا بإنتاج الأغواء.

- أن يشاركوا في الخدمات مع أشخاص آخرين.

- أن يشعروا بأنهم مقبولون من الآخرين.

- أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم أو حتى يشاركوا في حلها. (عزة خليل، ١٩٩٧، ص ١٥-١٦).

خصائص نمو طفل الروضة :

النمو عملية ارتفاعية متتابعة - موصولة الحلقات - من التغيرات التي تكشف لنا إمكانات الطفل حيث تظهر الامكانيات الكاملة أولاً تظهر، أو قد تتحقق بمسوى أو بأخر وفقاً للتفاعل الوظيفي لإتصال الطفل بالبيئة.

إن النشاط الذي يقوم به الطفل في الوسط المحيط به يمكن ورأه نمو امكانياته الكاملة واستعداداته الطبيعية وتشكل الشخصية في الأشكال المختلفة للنشاط الذي يخرط فيه الطفل، وهكذا ينطوي للنشاط المنظم ترويضاً

على إمكانات هائلة للنمو المتوازن المتعدد الجوانب للطفل، كما ينطوي على مغزى هائل بالنسبة لقضية تنشيط نمو الأطفال، والاسراع به بما يحقق التطور الأفضل لنموهم، والتفتح الأمثل لإمكاناتهم التطورية النسانية. (طلعت منصور: ١٩٩٩، ص: ١٥٤)

ومن أهم المتطلبات الأساسية اللازمة لتنظيم النشاط لدى الطفل ما يلي :

(أ) أن يتفق للنشاط مع القدرات الجسمية والعقلية.

(ب) أن يتفق مع حاجاتهم واهتماماتهم من خلال ربط الأنشطة باهتماماتهم واتخاذ حاجاتهم كمحاور أساسية للأنشطة، وكدوافع لتعلم طفل الروضة. (عواطف إبراهيم محمد: ١٩٧٧، ص: ٤٤)

أولاً - خصائص النمو الجسمي - النفسحركي :

يتميز للنمو الجسمي لطفل الروضة بزيادة الحجم، فتتم الأطراف نمواً سريعاً، ويضم الجذع بطريقة متوسطة، أما الرأس فينمو نمواً بطيئاً، ويصل في نهاية هذه المرحلة إلى مثل حجم رأس الراشد.

والنمو الحركي للطفل هو التغيرات التي تطرأ خلال حياته على سلوكه الحركي، كما يجرعه مجموع الحركات والمهارات والقدرات الحركية التي يمكن ملاحظتها، وطفل الخامسة يكون قد اكتسب القدرة على الاتزان والصبط أثناء سلوكه الحركي وهو يستطيع السير في خط مستقيم، وأن يتحول من الجلوس إلى الوقوف وإلى القرفصاء في تسلسل، ويزداد مهاراته في استعمال يده، فيختصص ويرتدي ملابسه بنفسه ويرسم إطاراً واحداً قابل للتفاصيل، ويلون ويقطع ويلصق المواد المختلفة (عواطف إبراهيم محمد ١٩٩٣، ص ٥١-٥٣).

وعلى الرغم من أن كثيراً من المهارات الحركية الأساسية ترجع إلى عوامل وراثية مرتبطة بالنمو العصبي ومستوى نضج الطفل العصلي، فإن البيئة وما يتصل بها من حفز وتعليم وتدريب لها دور في تنميتها ويؤثر للنمو الحركي بكيان الطفل العضوي (عولطف إبراهيم محمد، المرجع السابق، ص ١٠)

يستمر للنمو الحركي في التقدم ما قبل المدرسة، ويتحقق لطفل هذه المرحلة القفزة الهائلة في جوانب النمو، ومن أولى المظاهر في النمو الحركي في هذه المرحلة تحقيق الطفل السيطرة على الحركات التي تستخدم عضلات الذراعين والخصدين، فالطفل يحطم المشي في المرحلة السابقة، ولكنه في هذه المرحلة يجري ويقفز وينسلق ويكتسب القدرة على التوجيه المكاني، ومن المظاهر الأخرى في التقدم الحركي أن يحدث التخصص في السلوك الحركي فبعد أن يميل بكل جسمه ويدفعه إلى الأمام لكي يرمى الكرة في المرحلة السابقة مثلاً فإنه الآن يحرك يديه فقط مع ثبات جسمه لكي يرمى الكرة.

كما تبدأ الفروق بين الجنسين في السلوك الحركي في الظهور وهنا تظهر أثر الثقافة وتدريبها للأدوار بكل جنس /نوع وهي ما نسميها بالتنميط الجنسي Sexual Typing، فالذكور يميلون ناحية التعبير العصلي العنيف كألعاب الكرة والجري وكل الألعاب التي تحتاج إلى مجهود وعنف وقوة بدنية، بينما تميل الفتيات إلى اللعب الذي يتطلب الدقة والمهارات والتدريب مثل الرقص الأيقاعي ولعبة التلحاة.

ويمكن أن نحدد الخصائص للجسمية والحركية لطفل الروضة في عدة نقاط محددة :

- مهاراته الحركية الكبيرة أكثر نمواً من مهاراته الحركية الدقيقة.

- مدة انتباهه في تزايد مضطرد، ولديه قابلية للجلوس فترة أطول.

- يزايد نمو التأخر بين العين واليد.

- له قابلية للجري والوثب والقفز.

- العضلات الكبيرة تحتاج لأنشطة جسمية لتقويمها.

- الأعين ليست نامية بالكامل وليست جاهزة للتمييز الدقيق.

- الأشكال يمكن أن ترسم وأن يخطط لها.

- أجهزة الجسم غير ناضجة وإذا فهو يحتاج للذهاب للحمام بشكل متكرر.

- يلزم تفصيله لأحد اليدين.

- حاسة اللمس تعتبر هامة للتعرف على اللمس، وكثير من النظم يتم عن طريق اللمس.

- يهتم بالتلوين والقص واللصق والرسم ولبناء عن طريق المكعبات.

- القدرة على كتابة الاسم الأول.

- يبدأ في فقد أسنانه اللبنية. (عزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ١٧-١٨).

ويعد النمو الجسمي من الجوانب الهامة التي يجب التركيز عليها وذلك لأن التغيرات الجسمية تساعد الطفل على إسناد بعض السلوكيات وتحديد الخبرات الاجتماعية والعرفية التي يكتسبها الطفل وأيضاً تفهم من الطريقة التي يستجيب بها للناس المحيطين به.

## ثانياً - خصائص النمو العقلي :

يتم في تلك المرحلة نمو أكثر من نصف النمو العقلي للفرد وقد أثبت "بلم" أن نسبة ٢٠% من النمو في ذكاء الطفل على الأقل يتكون في خلال السنة الأولى من العمر وأن نسبة ٥٠% منه يتكون حوالي السنة الرابعة، و٨٠% منه حتى حوالي السنة الخامسة، و٨٢% منه حتى السنة الثالثة عشرة. (ملكة أبويض، ١٩٩٣، ص ٥٨).

كما ركز بياجيه على أهمية إكتساب الطفل الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على إكتساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم بما يعمل على تكامل نموهم العقلي وفقاً لنظريتهم البيئية وعواملهم الوراثية للخاصة.

والطفل في حاجة للبحث والمعرفة والاستطلاع والاستكشاف خلال تلك المرحلة حيث أنه يميل بطبعه إلى الحركة واللعب وهي تمثل أنواعاً نمائية أساسية عنده ويكتسب الطفل معلوماته وتنمو معارفه عن طريق خبراته الحسية الحركية التي يمارسها بنفسه ولذلك يجب العمل على:

- توفير مشيرات متنوعة واسعة للطفل، حتى يتيح له إمكانات للحصص والبحث والتساؤل.

- توسيع بيئة الطفل عن طريق اصطحابه في نزهات ورحلات وزيارات متعددة ومشاركته في الأحداث الاجتماعية.

- استخدام خامات البنية في أدوات ولعب الأطفال وتوجيه أنشطة الطفل إلى تلك المواد والأدوات.

- تشجيع وتنمية هوايات الطفل المختلفة، مثل جمع الأشياء كالصخور والبيوانات (هدى قناري، ١٩٨٣، ص ٥٠ :

(١٤٥ - ١٥٢)

ويحتاج الطفل أيضاً لاكتساب المهارة اللغوية، حيث أن اللغة تنمو بسرعة شديدة، وهي من ضروريات الاتصال وأساسيات التفكير، ومن الضروري استغلال هذه الفرصة لاكتساب الطفل قدرًا كبيراً من الكلمات والتعبيرات والمفاهيم التي تنتمي لمجموله اللغوي وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية وذلك عن طريق :

• نشاط اللعب فهو مخزن أساسي في نمو الكلام وتشجيع تساؤلات الأطفال والاهتمام بالإجابة عن استفساراتهم، وإفصاح المجال للحديث والمناقشة والمجادلة.

ويحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى تنمية المهارات العقلية مثل : التفكير، الإدراك، التفكير وذلك من خلال : ترديد الأغاني والأناشيد والقصص التي سبق أن تعلمها ولابد من تربية حواس الطفل مع تدريبه على الملاحظة المنظمة، وتنوع خبرات الطفل الفردية، حتى يكتسب خبرة متكاملة تعمل على تطور نموه وتكامل شخصيته. (هيام محمد عاطف، ٢٠٠١، ص - ص ٨١-٨٢).

ومما لا شك فيه أن للنمو العقلي للأطفال سوف يفاق دون استخدام اللغة، وأن نمو اللغة نفسه يعاق دون فرصة استخدامه في الأنشطة وأن الأطفال يتحدثون قبل أن يجدوا شيئاً يتحدثون عنه ومن هنا نجد أهمية إتاحة البيئة الغنية بالخامات والمنظمة في الفصل لكي يتيح التدريب والحديث والواصل حول الأنشطة والخبرات، بحيث تتيح الفرصة لنمو اللغة من خلال الأنشطة والاستكشاف كما تتيح فرصة للنمو العقلي عن طريق الاستكشاف ومزيد من المناقشات حول هذه الاكتشافات بحيث يغنى الفكر واللغة كل منهما الآخر.

وقد اهتمت الإدارة العامة للتعليمية بساوت دلكوتا بالخصائص التعليمية لطفل ما قبل المدرسة فيما يلي :

- مدى الانتباه قصير، وهناك نمو تدريجي في الانتباه ولكنه ببساطة يثبت.
- يتعلم عن طريق الفصل واللعب والتقليد.
- يسأل عن معاني الكلمات.
- ميكنر محب للاستطلاع - ذو خيال خصب ويحب تمثيل القصص.
- يعتبر الهدايا هامة ويهتم بالأمس والقد.
- يستخدم عبارات أكثر تعقيداً.
- ذاكرته آخذة في النمو.
- يهتم بالساعات والوقت.
- يتعلم أن ينام، فضولي وشغوف بالتعلم.
- يتكلم بصورة صحيحة باستثناء بعض الحروف.
- يعبر عن نفسه جيداً بالحديث.
- يهتم بالرأي بين خبراته الشخصية ورواية القصص.
- يمكن أن يشرح التشابه والاختلاف في الأدوار البسيطة.
- يعرف الأعداد وبعض الحروف.
- يسأل العديد من الأسئلة.
- ينمو تمييزه بين الواقع والخيال. (حزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ١٨)

### ثالثاً - من الناحية الاجتماعية والانفعالية:

- لديه رغبة نامية للتقبل ويرغب في الشعور بالإنجاز.
- اجتماعي ويسعى لمصاحبة الآخرين من الأطفال، ولكنه متمركز حول الذات في بعض الأوقات ويسعى إلى اللعب التعاوني، ويمكن أن يختار استقامه بنفسه.

- له حياة انفعالية قوية مع المنزل والمائلة - ويرتبط انفعالياً بهم.
- يحب أن يكون الأول.
- يبدأ في تنمية الابتكار.
- يتعلم من خلال الملاحظة وتقليد الآخرين.
- يمتدح مهارات الذات ويحب أن يكون قادراً على أن ينظف ما يفعله والترتيب بعد اللعب والتنظيف ..... الخ.
- يبدأ في حل مشاكله بنفسه، ويحتاج لفرصة لكي يقوم بعمل أشياء لنفسه.
- يبدأ في التعبير عن أفكاره للكبار ويسأل الكبار للمساعدة عندما يحتاج لذلك.
- يحب أن يتقبل الرسائل الشفهية للكبار.
- يحتاج للذكورة من جانب الكبار - لكي يتصل - التنظيم عقب الأنشطة - التصرفات اللائقة.
- يمتدح احترامه للآخرين.
- يمتدح مفهوم الذات، ويحتاج للتدعيم الإيجابي لبناء وتقوية مفهوم الذات (حزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ٢٦ - ١٧).
- ويمكن أن يكون لجماعة الأقران في الروضة دور واضح في تنمية الجوانب الاجتماعية في شخصية الطفل فوجود الطفل في أسرته لا يكفي لتربيته اجتماعياً وانفعالياً ولا غنى للنمو الاجتماعي عن التعرض للنماذج العديدة المختلفة المتمثلة في أطفال الروضة.
- وتعد الروضة مجال طيب لتعلم الكثير من القيم والمعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في مجتمعه، وهو

### ويدير البحث حول المحاور التالية :

- التعرف على الأنشطة للدروية المتبعة في مرحلة رياض الأطفال في مدينة بورسعيد.
- الوقوف على الحالة الراهنة لرياض الأطفال بالمحافظة.
- التعرف على الموارد والأدوات والوسائل التعليمية المتاحة في مرحلة رياض الأطفال ومدى ملائمتها لاحتياجات نمو الأطفال.

- التعرف على مدى صلاحية المواقع والمباني والمساحات المخصصة لغرف النشاط ومدى ملائمتها لاحتياجات نمو الأطفال.

### أهمية البحث:

يتحقق التكثير من التربويين على أن تحقيق أهداف رياض الأطفال يتوقف على مدى توافر البيئة المدرسية المناسبة وهي تمثل أحد الأضلاع الهامة للمنظومة التعليمية في رياض الأطفال، ومما لا شك فيه أن هذه البيئة والتي تشتمل على التجهيزات والمباني والمرافق والمواقع والأنشطة التي يمارسها الأطفال

(Ramesy, M & Bayless, K, 1980, P. 224)

وإذا فتكمن أهمية هذا البحث في الوقوف على ما إذا كانت بيئة رياض الأطفال الحالية تلبي احتياجات نمو الأطفال في هذه المرحلة.

### حدود البحث :

الحدود المكانية والبشرية: روضات محافظة بورسعيد وعددها ٢٢ روضة بنسبة ٥٩,٤ ٪ من إجمالي الروضات الموجودة بالمحافظة.

لا يتعلم القديم والمعايير فقط ولكن يتدرب على تطبيقها واستخدامها الاستخدام الصحيح وتعد أفضل الأعداد للصياغة الاجتماعية المقبلة وتشكل روضة الأطفال - كمؤسسة تربوية البوثة التي يلصهر فيها ما تعلمه الطفل نصائح النمو العام لشخصية الطفل. (علاء الدين كفاي، ١٩٩٧، ص من : ٢٧٩ - ٢٨٠).

### مشكلة البحث:

يتضح من الممرض السابق أن مرحلة رياض الاطفال كمؤسسة تربوية تشتمل على بيئة مادية (مبنى ومرافق وموقع وأنشطة تقدم للأطفال والتجهيزات والوسائل والأدوات المتاحة) أحد أضلاع العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال ويشكل الأطفال والمطبعة باقي الأضلاع، ومن هنا فلا بد من أجل أن تحقق رياض الأطفال أهدافها وتصل على توفير احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة سالفة الذكر أن يكون هناك مواصفات وخصائص لمؤسسات رياض الأطفال تعمل على تلبية تلك الاحتياجات. ولذا فإن المشكلة الأساسية والتي يطرحها البحث الحالي هي :

ما مدى ملائمة الوضع الحالي لرياض الأطفال لاحتياجات نمو الاطفال في تلك المرحلة ؟

### أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى الوقوف على الأسس الحديثة لمؤسسات رياض الاطفال من حيث الموقع والتجهيزات والأنشطة التي توجه للطفل وما تحققه لمتطلبات النمو في تلك المرحلة.



**الحدود الزمنية :** تم تطبيق الدراسة في مدة ثلاث شهور عام ٢٠٠٢ وهي خلال فترة الدراسة ما بين فبراير- مارس .

استخدم الباحث أداة استبيان توضح مدى ملائمة الروضات لمطلوبات نمو الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وتتضمن عدداً من الأبعاد هي كالتالي :

- ١- المباني والمرافق والمواقع المخصصة لرياض الأطفال.
- ٢- الأنشطة التربوية المستخدمة في رياض الأطفال.
- ٣- المواد والأدوات التعليمية المستخدمة.

#### تساؤلات الدراسة :

- ١- هل تحقق المواقع والمباني والمرافق الحالية للخاصة بمؤسسات رياض الأطفال متطلبات نمو الأطفال في تلك المرحلة ؟
- ٢- ما الأنشطة المتاحة لمرحلة رياض الأطفال وهل تفي باحتياجات نمو الأطفال في تلك المرحلة ؟
- ٣- ما الوسائل والأدوات والمواد المتاحة لطفل الروضة وهل تفي بمتطلبات نمو الأطفال في تلك المرحلة ؟

#### \* خطوات البحث :

- استعراض الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث.
- القيام بزيارات ميدانية لعدد من رياض الأطفال
- إعداد الاستبيان للتعرف على الحالة الراهنة لمؤسسات رياض الأطفال.

#### محاور الاستبيان :

- أولاً- المبني والموقع والمرافق.
- ثانياً- الأنشطة داخل الروضة.

ثالثاً- المواد والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة.

- عرض الاستبيان على الأساتذة المتخصصين وإعداده للتطبيق.
- تم تطبيق الاستبيان على عينة البحث.
- للتوصل للنتائج وإعداد التوصيات .

#### تحديد المصطلحات الإجرائية للبحث :

**رياض الأطفال :** نظام تربوي يحقق للتنمية الشاملة لأطفال ما قبل حقة التطعيم الابتدائي ويهيئهم للاتحاق بها، وتعتبر روضة أطفال كل مؤسسة تربوية للأطفال قائمة بذاتها وكل فصل أو فصول ملحقة بمدرسة رسمية وكل دار تقبل الأطفال بعد سن الرابعة وتعمل على مساعدة الأطفال على تحقيق التنمية الشاملة في كل المجالات (الجنس للقوى للطفولة والأمومة، ١٩٩٦، ص: ١٧-١٩).

#### مطالب النمو في مرحلة رياض الأطفال :

- وقد حدد عدد من الباحثين مطالب النمو لطفل ما قبل المدرسة في المرحلة من ٤-٦ سنوات وهي على النحو التالي:
- العناية الصحية والجسمية والنفسية بتحصينه ضد الأمراض والاهتمام بتغذيته وتكوين عادات صحية لديه، وتلمية النشاط الحركي له في الهواء الطلق في تلقائية ومرونة وعدم لجأ الطفل على الكتابة مبكراً قبل أن يكون مستعداً لذلك، إتاحة الفرص اللازمة للنمو العقلي، مع تنمية الابتكار عند الطفل من خلال استخدام اللعب، تدريب الطفل على الكلام مع تعليمه منبط الانفعالات. وتوفير الجو الاجتماعي له وإشباع حاجاته إلى الرعاية.

## المبنى والتجهيزات :

تجمع كافة الدراسات التي أجريت حول الموقع المناسب لإقامة مبنى الروضة في مكان قريب من سكن الأطفال حتى يتمكنوا من الوصول إليها مشياً على الأقدام سواء بمفردهم أو بصحبة أولياء أمورهم .

وتوصى رابطة دور الحضانة في بريطانيا The Nuresry school Association of Great Britain تبعد الدار عن سكن الطفل أكثر من ربع ميل (هدى للناشط : مرجع سبق ذكره، ص ٧٧) أما حجم الروضة فيتميز عن حجم المدرسة، فتميز الروضة بحجمها الصغير ويفضل القائمون على تربية الطفل فيما قبل المدرسة بأن تكون الروضة أقرب إلى البيت من المدرسة النظامية بغض النظر عن حجمها وتجهيزاتها والمخارج العام فيها .

أما مرافق الروضة فتشمل مرافق التعليم والإدارة والخدمات وتكون المرافق الترفيهية من الفصول ويسمىها البعض بغرف النشاط وساحات اللعب والمخارج والمتعددة الأنشطة والأغراض مثل قاعة الموسيقى أو الأنشطة الفنية وصالة الألعاب الرياضية، والمكتبة، والمعلم والمسرح ويفضل أن تكون غرف النشاط مستقلة الشكل حتى يتسنى تقسيمها إلى أركان أو مركز اهتمام ويتوقف حجم الغرفة على مجموعة النشاطات وهي تمارس في الداخل أم الخارج وشرع للمطعم رؤية الطفل من كافة الجوانب والتأكد من سلامة (Dowlinym, 1976).

أما المساحة الخارجية فتطلب عدم وجود عوائق ومخاطر مع وجود سور يحمي الأطفال .

وهناك بعض الحاجات الأساسية التي يتوقف النمو على إشباعها أوضح عنها ماسلو في تسلسل هرمي من حيث أهميتها وهي :

- حاجات فيسيولوجية : الحاجات الأساسية (الطعام والشراب والراحة والنوم) .

- حاجات أمنية : الحاجة إلى الرقابة من الأخطار المادية وإلى الأمن... إلخ .

- حاجات اجتماعية : الحاجة إلى الانتماء، والارتباط بالغير، والاتصال بالآخرين وإلى بذل الحب والصلفة .

- حاجات ذاتية : حاجات تقدير الذات، الكفاءة، المعرفة، الحرية، السمعة، للتقدير، المكانة..... إلخ .

- الحاجة إلى الإبداع : للتنمية الذاتية والابتكار .

## الأنشطة والخبرات :

هناك اختلاف بين العلماء حول الأمور التي تحتل بمنهج تعليم الأطفال مثل : أغراضه، وهواياته وأنشطته، ووسائل تحقيقه، وبشكل عام لا توجد طريقة أو صيغة مثلى معروفة لتخطيط برنامج فعال، ذلك أن التكاه والإبداع والمرونة دوراً أكثر من أية صيغة جامدة يمكن وصفها (Leeper , et al , 1974)

وقد أكدت الدراسات أنه لا بد من أن تشمل البرامج المقدمة للطفل العديد من الأنشطة والخبرات اللازمة حتى نستطيع تحقيق أهداف رياض الأطفال، تصويد الطفل على تحمل المسؤولية، والتعاون والمشاركة واحترام الأنوار ومساعدته على تكوين عادات اجتماعية مقبولة فضلاً عن استخدام الكمبيوتر حتى يكتسب الأطفال مهارة التفكير ومهارة للتزامة الأروية (هدى للناشط، مرجع سابق، ص ٧٧) .

## الدراسات السابقة :

دراسة باري وآرشر حول الأساليب التربوية الناجحة (١٩٧١) (٥):

دراسة أجريت على مستوى المملكة المتحدة، وقام بتوليها مجلس مدارس schools council خلال السنوات من ١٩٦٩ - ١٩٧١، حاول الباحثون تحديد الأساليب التربوية الناجحة Good Practice في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة.

وقد استخدمت للعديد من الأدوات في هذه الدراسة، وقد وضعت هذه الدراسة معايير يمكن بواسطتها تحديد المدارس التي يمكن اعتبارها جيدة، فالمدرسة الجيدة هي التي تهتم بما يلي :

- ١ - توفير جو من الرعاية والاهتمام لكل طفل.
- ٢ - مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- ٣ - توفير الجو والفرص للأطفال الممارسة والاستمتاع بالتجارب الشخصية المباشرة.
- ٤ - إيجاد المواقف التي تشجع كل طفل على إشباع حب الاستطلاع الطبيعي لديه.

٥ - إيجاد الفرص للحوار والمناقشة.

- ٦ - إثارة المواقف التعليمية وذلك بالتدخل عند اللزوم.
  - ٧ - توفير جو من العلاقات الاجتماعية يساعد على التعليم.
- ومن هذه الدراسة تم التكيف عن أهمية ربط دور رياض الأطفال بالأسرة والتعامل مع أوضاع البيئة لصالح الطفل.

(٥) هذه الدراسة نقلت عن :

هدى محمود كاتائف: الاتجاهات المتغيرة في تربية طفل الرياض، ط٢ دار للبحوث العلمية، الكويت، ١٩٨٦، ص ١٨ - ٢٠.

دراسة - نموذج لما قبل المدرسة بحضارة راشيل ماكميلان بلندن (١٩٩٥):

وتهدف للدراسة إلى التعرف على واقع الحضانات وبصفة خاصة حضارة راشيل ماكميلان الإنجليزية، من خلال فلسفة التربية وطرقها ومقارنتها تلك بحضانات الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وأفادت للدراسة أن حضارة راشيل تعد نموذجاً يجب الاقتداء به والمسير على هذه من حيث فلسفة التربية والطرق والتسهيلات التربوية (Mar iamme Parry & Archer Hild a K 1971)

دراسة منى محمد محمود الحمامي (١٩٨١):  
وتهدف إلى معرفة العلاقة بين تقبل الطفل لدار الحضانة كبيئة مشبعة والتوافق الاجتماعي والنفسى وكانت عينة البحث مكونة من ٣٠٠ طفل، واستخدمت الباحثة استمارة تقييم مستوى الحضانة، ومقاييس تقبل الطفل لدار الحضانة واستخدمت الباحثة استمارة تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وقد توصلت إلى :

وجود علاقة دالة بين تقبل الطفل لدار الحضانة كبيئة مشبعة لمآجات الطفل وبين توافقه النفسى والاجتماعى.  
(منى محمد الحمامي، ١٩٨١).

دراسة بدر الدين مصطفى درويش (١٩٨٥) :  
وتهدف للتوصل إلى المتطلبات العامة والخاصة للتصميم للداخلى والأثاث لـحجرة رياض الأطفال، وقد قام الباحث بدراسة للمقاييس الأنثرومترية للطفل والخامات المستخدمة فى للتجهيزات الداخلية والأثاث وتوصل الباحث إلى أهم المقاسات والتصميمات المفروضة وجودها لتناسب الأطفال. (بدر الدين مصطفى درويش، ١٩٨١)

دراسة حسين محمد إبراهيم (١٩٨٦): وتهدف إلى التعرف على أحدى تطورات رياض الأطفال بالمملكة

- الأهداف الخاصة والتي لم تتحقق حيث بلغت نسبة تحقيق كل منها أقل من ٥٠ % مرتبة تراثياً تصاعدياً.

١ - تحدى بعض سلوك الأطفال، خاصة غير الأسوياء.

٢ - الاهتمام بتنشئة قدرات الطفل اللغوية.

٣ - إعداد الطفل على أسلوب التربية مدى الحياة والتعليم المستمر.

٤ - الاهتمام بالطفل كفرد وكعضو في جماعة الأطفال.

٥ - الاهتمام بالأنشطة الرياضية.

٦ - تنمية الجوانب المعرفية المختلفة.

٧ - غرس العادات والتقاليد السليمة في الأطفال.

٨ - تقوية للتوافق الحركي للطفل.

٩ - تدريب الأطفال على بعض المهارات الحركية.

١٠ - الاهتمام بالأنشطة الثقافية.

١١ - تنمية الحواس المختلفة للطفل وتشجيعه على استخدامها.

١٢ - تنمية قدرات الطفل على التكيف الاجتماعي السليم مع الآخرين.

كما حددت الدراسة الواقع الفعلي في مدارس رياض الأطفال الخاصة والتجريبية إلى اهتمامها بالمواد الدراسية المنفصلة، واهتمامها بالجوانب المعرفية وإهمال الجوانب الأخرى، خاصة الفهم والابتكار والتخيل والإبداع. (نادي عزيز راشد القصبي، ١٩٩٠)

دراسة عهد السلام إبراهيم، ومحمد حافظ (١٩٩١):

وتهدف هذه الدراسة إلى:

١ - الكشف عن واقع برامج التربية في رياض الأطفال وبيان مدى الترابط بين برامجها والأهداف الموضوعية لها.

العربية السعودية وإستخدام التلميح المتبادلة الشخصية وتوصل إلى أن معظم التلميح المتبادلة بدور الحصانة غير مناسبة، وكثافة الفصول مرتفعة، كما أن أدوات النشاط واللعب لا تتوافق بشكل مناسب (حسن محمد إبراهيم، ١٩٨٦):

دراسة نجم الدين علي مروان عام (١٩٨٩):  
وكان موضوع للدراسة (برامج الأنشطة في رياضة الأطفال) وقد هدفت الدراسة إلى تقديم ورقة عمل لتطوير برامج رياض الأطفال في الوطن العربي، أشار فيها الباحث إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال في العملية التربوية، مبرزاً للمشكلات المعاصرة في برامج رياض الأطفال وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- ضرورة النظر إلى رياض الأطفال على أنها مرحلة تعليمية هادفة في بناء المفاهيم وتكوينها / ضرورة كون الطفل في برامج رياض الأطفال محور العملية التعليمية تبنى سيكولوجية للتعليم المبنية على اللعب والعمل والممارسة والتجريب، أن تكون برامج الأنشطة تتبع من حاجات الأطفال واقتراحاتهم ورغباتهم، أن البرامج الفعالة في رياض الأطفال يجب أن تكون مرنة، ومتعددة، ومتراصة في وحدة معرفية ووجدانية ومهارية. (نجم الدين علي مروان، ١٩٨٩).

دراسة نادي عزيز، وراشد القصبي (١٩٩٠):  
وكان موضوعها: تقويم رياض الأطفال في ضوء الأهداف المحددة لها، وهدفت للدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق رياض الأطفال للأهداف المحددة بها واشتملت عينة البحث على ٥٠٠ معلمة من رياض الأطفال من محافظات جنوب الصعيد، قنا وأسيوط، ووسط الصعيد (أسيوط) ومحافظتي الأقنية والقاهرة.

- وإستخدام الباحثين أدنى: الاستبيان والمقابلة الشخصية لبعض المعلمات والمختصين برياض الأطفال وأيضت النتائج مايلي:

## الإجراءات المنهجية للبحث :

### منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد واقع رياض الأطفال ومدى ملاءمته لتحقيق احتياجات النمو في تلك المرحلة.

### اختيار عينة البحث :

جدول رقم (١)

جملة الروضات الرسمية في محافظة بورسعيد

الروضات الرسمية		
عربي	تجريبى	جملة
٣٢	٥	٣٧

- تم اختيار عدد ٢٢ روضة من جملة ٣٧ روضة بنسبة قدرها ٥٩,٤% من جملة الروضات الرسمية بمحافظة بورسعيد.

- تبين أن ٢١,٦% من جملة الروضات بأنها مبانى قديمة من حيث الجودة.

### أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأتالين التالىين :

١ - استبيان لمعرفة واقع مؤسسات رياض الأطفال (إعداد الباحث) (٥).

٢ - المقابلة الشخصية مع بعض السطعات، الموجهين برياض الأطفال.

(٥) - تدرست الجوانب التي تشغل فيها الأسعوان وذلك حتى يصبح وافيًا كأداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث - وقد قام الباحث بعرض بؤود الاستبيان على مجموعة من الأساتذة والخبراء في مجال الطفولة، وقد تبين أن هناك اتفاق على وضوح المقاربات وملاءمتها لأهداف البحث ومنهج. وكانت نسبة الاتفاق بين السكبين قد وصلت إلى ٨٢% وتم تعديل مضافة بعض المقاربات إلى أن وصل إلى صيرته الحالية.

٢ - الكفف عن أوجه التشابة والاختلاف بين برامج التدريبية في رياض الأطفال بمصر وبرامجها في البلدان الأخرى.

٣ - تقدم بعض التوصيات لتطوير برامج رياض الأطفال بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية.

بلغ عدد أفراد العينة (٩٨) فردًا من معلمات رياض الأطفال، استخدم الباحثان إستبانته لجمع المعلومات وتوصلًا للنتائج التالية :

توحيد نظام العمل برياض الأطفال والدول للتربية حيث أن العمل بها واحد ووجود قصور في الترابط بين أهداف رياض الأطفال وبرامجها التدريبية في مصر، اهتمام برامج رياض الأطفال بمجال النمو السعرفي أكثر من الجوانب الأخرى (عبد السلام إبراهيم محمد صبرى حافظ ١٩٩١ - ص ٢٤٧ - ٢٨٢) .

دراسة (1990) لـ Macrae, Constance، التدريبية في رياض الأطفال: وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة أهمية اليوم الكامل مرحلة رياض الأطفال وهي دراسة مقارنة بين عينة من الأطفال يقضون يومًا كاملًا برياض الأطفال وعينة أخرى من أطفال الرياض يحضرون بشكل جزئي، من خلال مقارنة إنجازات الأطفال في كل من المطاعة، الرياضية، اللغة، وقد قدرت الفروق بين العينتين من خلال تطبيق مقياس القدرة على الإنجاز في الأنشطة السابقة من خلال المدرسين وتبين أن هناك فروقًا في حجم الإنجازات وتفوق الأطفال الذين يطبق عليهم سياسة اليوم الكامل في رياض الأطفال - (Macrae, con- stanced , 1990, P 206).

متطلبات نمو الأطفال في تلك المرحلة وتوضح  
الاجابة على التساؤل السابق من خلال الجدول  
التالى:

**نتائج الدراسة :**  
التساؤل الأول : هل تحقق المرافق والمباني  
والمرافق الحالية بمؤسسات رياض الأطفال.

جدول رقم (٢)  
يوضح مدى ماحققته المباني والمرافق واحتياجات الأطفال في رياضات مدينة بورسعيد

م	الجميلة	حققت %	لم تحقق %
	<b>أولاً - المبني والموقع والمرافق :</b>		
١	موقع الروضة يتناسب مع الموقع الجغرافي لمنازل الأطفال	١٠٠	صفر
٢	الموقع بعيد عن المصروفات ومصادر الخطورة.	٦٠	٤٠
٣	لمباني آمنة بشكل مناسب في حالة حدوث زلازل.	٧٧	٢٨
٤	لمباني مناسبة لعدد الأطفال من حيث عدد القاعات والفصول.	٥٦	٤٤
٥	دورات المياه كافية لعدد الأطفال.	٥٢	٤٨
٦	مساحة ملاعب مناسبة للنشاط للحر.	٤٠	٦٠
٧	توجد ملاعب خارجية بالمدرسة.	٤٤	٥٦
٨	توجد مكتبة مناسبة للأطفال.	٢٨	٧٢
٩	غرفة النشاط مجهزة بالقاعد والمقاعد المناسبة.	٥٦	٤٤
١٠	مساحة للفرقة تسمح بتقسيمها لأركان.	٥٢	٤٨
١١	المساحة كافية للحركة داخل القاعة.	٦٠	٤٠
١٢	توجد نوافذ كافية داخل الغرف.	٩٦	٤
١٣	الشمس تدخل غرفة النشاط.	٦٨	٣٢
١٤	يوجد مصدر المياه بكل غرفة من غرف النشاط.	٢٠	٨٠
١٥	دورات المياه مخصصة للأطفال.	٦٨	٣٢
١٦	يوجد مكان لعرض إنتاج الأطفال.	٦٨	٣٢
١٧	يوجد مسرح ملحق بالروضة.	٤٤	٥٦
١٨	يوجد أماكن تسمح للأطفال بتطبيق ملابسهم ووضع حقائبهم.	٢٨	٧٢
١٩	يوجد أماكن لتخزين إنتاج الأطفال.	٤٨	٥٢
٢٠	مصادر الكهرباء قريبة من الأطفال.	٢٠	٨٠
٢١	الصيانة تتم بشكل دوري الروضة.	٥٢	٤٨
٢٢	توجد غرف للتصوير وتستخدمها الأطفال.	٢٨	٧٢
٢٣	توفر أماكن للاسترخاء دون إزعاج.	٢٠	٨٠
٢٤	الروضة توجد في الأبنية الأرضية.	٩٦	٤
٢٥	تستخدم الإضاءة في غرف النشاط نهاراً.	٨٤	١٦

## مناقشة النتائج :

### مناقشة نتائج التساؤل الأول :

يتضح من الجدول السابق ما حققته مراقق ومباني ومواقع الروضات، عينة، في مدينة بورسعيد لأحتياجات الأطفال في تلك المرحلة وتحليل تلك الاحتياجات يتضح لنا ما يلي :

أولاً - حاجات النمو الجسمي ومقتضياته الترووية :  
الحاجة إلى الأمن والوقاية من الحوادث والأمراض :

ترتبط تلك الحاجة بحاجة الطفل النمائية للحركة والنشاط، حيث يكون الطفل في حاجة إلى الرقابة والوقاية من الظروف المؤدية إلى الحوادث، كما يحتاج طفل الروضة إلى الحياة الصحية السليمة وتدريبه على ممارسة القواعد الأمنية لسلامته من أخطار البيئة ويتضح لنا من خلال الفقرة رقم (٢) من الجدول السابق أن كافة الروضات بتناسب الموقع الجغرافي مع منازل الأطفال حتى تتحقق لهم السلامة اللازمة أما الفقرة (٧) وهي مرتبطة ببعد موقع الروضة عن الضوضاء ومصادر الخطورة أضح لنا أن ٦٠ ٪ من الروضات آمنة وبعدة عن مصادر الخطورة، ٤٠ ٪ من الروضات ليست في أماكن وتعرض لمصادر محددة للخطورة، أما الفقرة (٣) وهي عن مدى توافق الأمن في الروضات في حالة حدوث الزلازل ويتضح أن ٧٧ ٪ من الروضات آمنة ضد الزلازل، وأن ٢٨ ٪ منها غير آمنة ضد الزلازل، وتوضح الفقرة رقم (١٢، ١٣) بأن غالبية الروضات بها نوافذ كافية لدخل الغرف وهو ما يحقق السلامة الصحية للأطفال حيث يعبر تجديد الهواء ويدخل الشمس من الأشياء الهامة لعدم انتشار الأمراض والعدوى بين الأطفال بإستخدام ٣٧ ٪ من الروضات لا تدخلها الشمس فقرة (١٣) وتبرز خطورة أخرى وهي وجود مصادر الكهرباء بنسبة ٢٨ ٪ من الروضات.

يعتبر الأمن هو أسمى مطلب للطفل، وفي إشباع حاجة الطفل للأمن إزدحام لعمه النفسي وتحقيق لصحته النفسية في مستقبل حياته (فرزى إلياس خيربول، ١٩٨٥ ص ٢٦) .

### الحاجة إلى النوم والراحة :

تعد الحاجة إلى النوم وإزالة من الحاجات البيولوجية للجوهرية اللازمة للنمو الطفل ذلك لأن عملية للنمو السريع تستلزم منه مجهوداً كبيراً يستلزم في عملية البناء والهدم لللازمين لأنسجة الجسم، وينبغي الاهتمام بساعات نوم الطفل وتوفير أماكن للاسترخاء داخل الروضة فيمض الأطفال يحتاج للنوم بعد أداء الأنشطة ويتضح من الجدول السابق بالفقرة رقم (٧٣) بأن ٢٠ ٪ من الروضات بها أماكن للاسترخاء ويحدث إزعاج، ٨٠ ٪ من باقي الروضات ليس بها أماكن للاسترخاء والراحة

### الحاجة إلى الحركة والنشاط :

إن الحاجة إلى النشاط والحركة والنفس من الحاجات المصنوية الهامة التي تساعد على النمو الجسمي للطفل وتؤدي لإشباع حاجات أخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والاستطلاع وبالنظر للجدول السابق يتضح لنا أن ٤٠ ٪ من الروضات توفر مساحات من الملاعب للنشاط الحركي، وأن ٤٤ ٪ من الروضات بها ملاعب خارجية بالمدرسة وذلك من خلال الفقرة (٦)، (٧) على التوالي، أما من حيث المساحة الداخلية للروضة والمستفردة للحركة يتضح من الفقرة (١١) بأن ٦٠ ٪ للروضات تلي احتياجات الطفل في هذا الشأن أما ٤٠ ٪ من الروضات ليس بها مساحة كافية للحركة لدخل القاعة، فعلى الرغم من أن كغيراً من المهارات الاندراكية ترجع إلى عوامل وراثية مرتبطة بالنمو العصبي ومحددة بنضج الطفل العضلي، فإن للبيئة وما يتصل بها من محفز وتعليم وتدريب بها دور في تميزتها

بنسبة ٥٢٪ من الروضات (فقرة ١٥). كما تستخدم الكهرباء والاضاءة في ٨٤٪ فقط من الروضات (الفقرة ٢٥).

### الحاجة إلى الإخراج :

تم في مرحلة الروضة التحكم في عملية الإخراج وضبطها وقد انصح من خلال للدراسة أن عدد دورات المياه المخصصة للأطفال داخل الروضات غير كافية لعدد الأطفال وذلك بنسبة ٤٨٪ (الفقرة ٥).

التساؤل الثاني : ما الأنشطة المتاحة لمرحلة رياض الأطفال وهل تفي باحتياجات نمو الأطفال في تلك المرحلة ؟

وتتضح الإجابة على التساؤل السابق من خلال الجدول التالي :

ويؤثر النمو الحركي بكيان الطفل العنصري والتغذية، والمرضى والحوادث وعوامل الاجهاد الخارجية والفراترات الانفعالية، فالحرمان وانعدام فرص التدريب وقلة للتغذية تؤثر سلباً وتؤخر نمو الطفل الحركي (عوليفت ابراهيم ١٩٩٣ ص ١٠).

### الحاجة إلى روضة صحية :

يحتاج الطفل إلى روضة صحية تتوفر فيها عوامل معينة من أهمها : الاضاءة الكافية، الهواء النقي المتجدد، الشمس، الهدوء، المساحة الكافية التي يلعب فيها الطفل، من الملاحظ أن في الروضات التي تم عليها للبحث بمحافظه بورسعيد عدم توافر دورات مياه بشكل كاف لعدد الأطفال حيث توفرت

### جدول رقم (٣)

بوضوح مدى ماحلقته الأنشطة لاحتياجات الأطفال في روضات مدينة بورسعيد

م	الجملة	حقيقت %	لم تحقق %
	ثانياً - الأنشطة داخل الروضة :		
١	تشتمل الأنشطة المستخدمة داخل الروضة على الفردية والجماعة.	١٠٠	-
٢	توجد أنشطة تمارس داخل الروضة وأخرى خارج الروضة.	١٠٠	-
٣	يترك للأطفال الحرية لممارسة الأنشطة.	٨٨	١٢
٤	يترك الحرية للأطفال لإختيار أنشطتهم.	٧٦	٢٤
٥	تحتوى الأنشطة على لاهدائ مدتها والساخب أيضاً.	٩٢	٨
٦	يحدد زمن للأطفال لممارسة كل نشاط.	٦٤	٣٦
٧	يترك الحرية للأطفال في ممارسة النشاط الذى يحبونه دون للتقيد بزمان محدد.	٤٨	٥٢
٨	برامج الأنشطة المستخدم متغير دائماً.	١٠٠	-
٩	تشتمل الأنشطة على مشروعات ينفذها الأطفال بأنفسهم.	٩٦	٤
١٠	تساعد الأنشطة على تحقيق اهدافك.	٩٢	٨
١١	الأنشطة المستخدمة تساعد على تنمية الإبتكار.	٩٢	٨
١٢	الأنشطة المتاحة تساعد على إكتساب المفاهيم الرياضية.	١٠٠	-
١٣	النشاط المستخدم يتيح الفرصة للأطفال على تنمية الحركة لديهم.	٨٨	١٢
١٤	توجد أنشطة لممارسة التربية الموسيقية.	٨٤	١٦
١٥	توجد نشاطات تكشف من خلالها المبدعين والموهبات.	٧٦	٢٤
١٦	تساعد الأنشطة على إكتساب المهارات الاجتماعية مثل للتعاون.	١٠٠	-
١٧	تساعد الأنشطة على تنمية التوافق الانفعالى للأطفال.	٨٨	١٢



تابع - جدول رقم (٣)  
يوضح مدى ماحققته الأنشطة لاحتياجات الأطفال في رياضات مدينة بورسعيد

م	الجميلة	حققت %	لم تحقق %
١٨	تعمل الأنشطة على إشباع الحاجات النفسية للأطفال.	٨٨	١٢
١٩	تشمل الأنشطة على كيفية استخدام الكمبيوتر.	٥٩	٤٤
٢٠	تتاح الفرصة للأطفال للتعامل مع الخامات والأدوات.	٩٦	٤
٢١	يتم تنمية القدرة على حل المشكلات.	٨٨	١٢
٢٢	الأنشطة تنبع الفرصة لتنمية القدرة على الإطلاق للتفكير للطفل.	٩٦	٤
٢٣	الأنشطة تنبع الفرصة لتنمية القدرة على الاستقلالية واتخاذ القرار.	٩٢	٨
٢٤	تساهم الأنشطة المستخدمة على تنمية مهارة الاستماع للرأي الآخر واحترام رأي الآخرين.	١٠٠	-
٢٥	تنمي الأنشطة العالية مفهوم الذات لدى الطفل.	٩٦	٤
٢٦	تساهم الأنشطة في أن يتفاعل الطفل مع البيئة.	٩٢	٨
٢٧	تنمي الأنشطة الحالية القدرة على المنافسة والمروح.	٩٢	٨
٢٨	يتم استخدام خامات محصورة داخل الأنشطة.	٩٦	٤
٢٩	تترك الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم.	١٠٠	-
٣٠	يسطيع الطفل أن يتفعل بين المجموعات بحرية والاشتراك ومساعدة نشاط آخر.	٦٨	٣٢
٣١	تحقق الأنشطة مجموعة الأهداف المختلفة لرياض الأطفال	١٠٠	-

مناقشة نتائج التماثل الثاني :

يتضح من الجدول رقم (٣) ما حققته الأنشطة المتاحة في رياض الأطفال لاحتياجات نمو الأطفال المختلفة والمتعددة في تلك المرحلة :

الاحتياجات العقلية :

يكون النمو العقلي في منتهى السرعة خلال السنوات الأولى من حياة الطفل والتي يتم فيها نمو أكثر من نصف النمو العقلي للفرد. وقد أثبت بلوم Benjamin Bloom أن نسبة ٢٠% من النمو في ذكاء الطفل على الأهل يتكون خلال السنة الأولى من عمره وأن نسبة ٥٠% يتكون من حوالى السنة الرابعة، ٨٠% منه حتى حوالى السنة الثامنة (ملكة ابيض، ١٩٩٣، ص ٥٨)

كما ركز بياجييه على أهمية اكتساب الأطفال الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم بما تعمل على تكامل نموهم العقلي وفقاً لنظريتهم البنائية (سعيدة بهادر، مرجع سبق ذكره ص: ٢٤) ومن هذا المنطلق فالطفل في حاجة إلى ما يلي:

البحث والمعرفة والاستطلاع :

يميل طفل الروضة بطبيعته للمركبة واللعب وحب المعرفة والاستطلاع، ويكتسب الطفل مطروحاته وتصوره من حواره عن طريق خبراته الحسية الحركية التي يمارسها بنفسه باستعمال عضلاته (نوريزية دياب ١٩٨٠ ص ٨٥ - ٨٦) يتضح من الجدول رقم (٧) فقررة (٨) بأنه لا توجد مكتبات في ٧٢% من الروضات، حيث أن المكتبة

افكارهم وتنظمها بطريقة اجتماعية اكثر منها ذاتية، كما تعلمهم كيفية الاصفاء واختلاف وجهات نظرية الاخرين، لان هذا التفاعل الاجتماعي يمدى التفكير المنطقي ( ملكة أبيض، مرجع سابق ص ٥٧ ) .

### الحاجة الى تنمية المهارات العقلية :

يقوم تفكير الطفل على ادراكه الحسى، كما يقوم ايضا على ما يكونه من صور ذهنية مختلفة، حسية ولغوية يسترجعها ويستحصنها فى ذهنه والتفكير هنا يعنى التعرف بالطرق التى يحل بها الناس مشكلاتهم وفى هذا الصدد توفر رياض الاطفال بنسبة ٨٨٪ منها تنمية القدرة على حل المشكلات بينما لاتسمح ١٢٪ من الروضات الانشطة بها بتنمية تلك القدرة ولذا يجب على المعلمة ان تنمى فى الطفل الانواع المتعددة من التفكير حتى تمكنهم من التوافق مع المواقف الجديدة مالى : تعويد الطفل على التفكير الابتكارى وهو ما توافر بنسبة ٧٦٪ من الروضات ولم يتحقق بنسبة ٢٤٪ جدول رقم (٣) فقرة (١٥) .

ومن للمهارات العقلية الأخرى التى يجب تنميتها عند الطفل هى مهارة الادراك ويلاحظ انه كلما تفرعت جوانب الصور العاسية التى تلتقطها حواس الطفل كلما تكونت عند للطفل صورة أكثر دقة وتكاملا لهذا الشئ من مجرد رؤية الطفل له فقط وهو ماتحقق فى ٩٦٪ من جملة الروضات التى تم عليها البحث حيث توفر الروضات عدد من الانشطة التى يستطيع ان ينفذها الاطفال بأنفسهم جدول رقم (٣) فقرة رقم (٩) .

فضلا عن اتاحة الفرصة للتعامل مع الكمبيوتر هو ماتحقق فى ٥٦٪ من الروضات فقط " فقرة ١٩ " جدول رقم (٣)، كما توضح الفقرة (٧) من نفس الجدول انه يترك

احد مصادر المعرفة والاستطلاع للطفل كما اتضح ان مساحة الغرفة فى رياض الأطفال تسمح بتقسيمها لأركان وذلك بنسبة ٥٢٪ من جملة الروضات بينما ٤٨٪ محرومين من للعمل بنظام الأركان وفقاً لمساحة الغرفة برياض الأطفال. كما اتضح من الجدول رقم (٣) فقرة (٣٠) أن نسبة ٦٨٪ من الروضات يستطيع الطفل ان ينتقل بين المجموعات بحرية وان يشارك ويشاهد أنشطة أخرى وأن ٣٢٪ من الروضات محرومين من هذه الميزة التى تتيح للطفل زيادة المعرفة والاحتكاك والاستطلاع. ويتضح ان نسبة ٩٦٪ من الروضات تتيح للطفل للتعامل مع الخامات والأدوات وتوجيه أنشطة الطفل لى تلك المواد والأدوات، فضلا عن تشجيع الهوايات وتنميتها مثل جمع الاشياء كالصور والنبات.

### الحاجة الى اكتساب المهارة اللغوية :

تنمو اللغة بسرعة أثناء هذه المرحلة ويتم اكتساب اللغة عن طريق اللعب فهدر منغل اساسى فى نمو الكلام لدى الطفل، وفى التعبير الرمزي وتكوين مهارات الاتصال الكلامي، حيث يتعرف الطفل على الاشياء ويغرزها ويصنفها (طلعت منصور، ١٩٧٩ ص ١٧٠) وايضا من خلال تشجيع تساؤلات الاطفال وفساح المجال للحديث والمناقشة والمعالجة. ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٣) فقرة (٢٢) حيث يتضح أن غالبية الروضات بنسبة ٩٦٪ تتيح للفرصة للطفل من أجل تنمية القدرة على الطلاقة اللغوية، أما الفقرة رقم (٢٤)، (٢٩) جدول رقم (٣) فهى توضح ان نسبة ١٠٠٪ فى كلا الفئتين بان الروضات تساهم الانشطة المتبعة بها على تنمية مهارة الاستماع، كما تترك لهم حرية للتعبير عن انفسهم فالاتصالات الشفوية تساعد الاطفال فى التعبير عن

### خصائص النمو الانفعالي الاجتماعي :

كما أن الطفل يمو جسدياً وعقلياً فهو يمو أيضاً اجتماعياً وإنفعالياً، ولقد اهتمت أهداف مرحلة رياض الأطفال بهذه الجوانب الهامة من للنمو.

حيث تلعب الانفعالات دوراً هاماً في حياة الطفل حيث يدرك الطفل في تلك المرحلة فريده، وفيها تنمو قدرته اللغوية إلى الحد الذي يسمح له بالفهم مع الآخرين، لقد حققت ٩٦% من أنشطة رياض الأطفال بالروضات عدد من الأنشطة التي تعمل على تنمية مفهوم الذات لدى الطفل فقرة (٢٥) جدول رقم (٣) كما حققت ٨٨% من الروضات بأنشطتها المختلفة على تنمية الدوافق الانفعالي للأطفال.

وهناك احتياجات متعددة سواء انفعالية أو اجتماعية مثل: العناية إلى التقدير الاجتماعي والاستقلال والحاجة إلى التعاون مع الرفاق حيث أن طفل الروضة في حاجة إلى التفاعل الاجتماعي مع رفاق في مثل سنه ويشاركهم في مختلف الأنشطة أو كسب كثير من المهارات الاجتماعية كالتعاون مع الآخرين ومساعدة الغير (Deborah D, 1990, p152). وتسهم روضة الطفل في توليف الطفل الاجتماعي حيث توفر للفرق التفاعل الاجتماعي مع رفاقه ومشاركهم أنشطتهم المختلفة ويلاحظ ذلك من الفقرة (١٦) جدول رقم (٣) أن كافة للروضات تساعد الأنشطة بها على اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة مثل للتعاون، بالإضافة إلى أن ٩٢% من الروضات تساعد الأطفال على الاستقلالية ولتخاذ القرار وهي من المفاهيم الهامة حيث أن الطفل في حاجة للاستقلال فهو ينفصل جزئياً عن الأم، لمزيد من الاتصال بافراد أسرته، وينفصل

للأطفال الحرية في ممارسة النشاط الذي يحبونه دون التقيد بزم من محدد بنسبة ٤٨% من جملة الروضات وهي نسبة تعد مثالية حيث أنه لا بد من أن نحترم رغبات الأطفال ونترك لهم مساحة كافية من الحرية في ممارسة كافة الأنشطة.

ولابد من أن نقوم بتلويح خبرات الطفل الفردية مع تدريب حواسه المختلفة وفي هذا الصدد يتضح من الجدول رقم (٣٢) في الفقرات (١)، (٩)، (١٢)، (١٤) وهي توضح مدى اهتمام الروضات بالأنشطة المستخدمة داخل الروضة منها الفردي والجماعي، يستطيع الأطفال أن ينفذوها بأنفسهم، وتساعد على تنمية للعديد من المفاهيم وخاصة الرياضية فقرة (١٢) جدول (٣) حيث أن كافة الروضات تعمل على تنمية للمفاهيم الرياضية وأيضاً الأنشطة الموسيقية التي تمارس بنسبة ٨٤% من للروضات وتحرص ١٦% من الروضات من ممارسة هذا النشاط الهام الذي يمكن أن يعمل على تنمية قدرة الطفل على الابتكار من خلال الحركات الحرة، والأصوات الموسيقية مثل الألعاب التمثيلية مصحوبة بالحركات الإيقاعية (عواطف إبراهيم، مرجع سبق ذكره ص: ٢٤٧ - ٢٤٩) .

وهناك مهارة عقلية أخرى وهي للتذكر وهي العملية للعقلية التي يستطيع بها الطفل استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية ويمكن تنمية ذاكرة الطفل من خلال ترديد الاغانى والقصص التي سبق أن تعلمها (هدى قنارى مرجع سبق ذكره ص ١٥٦) وهو ما توضحه للفقرة رقم (١٤) جدول رقم (٣).

حيث أن ٨٤% من أطفال الروضات يمارسون الأنشطة الموسيقية بما فيها من أغان وإناشيد... الخ.

عن أسرته جزيئاً لمزيد من الاتصال بالأصحاب والرفاق  
فى منه (هيام عاطف ٢٠٠١ من: ٨٥)

**مناقشة نتائج التساؤل الثالث :** ما الوسائل  
والأدوات والمواد المتاحة لمثل الروضة وهل تفى  
بمتطلبات نمو الأطفال فى تلك المرحلة ؟

الإجابة عن هذا التساؤل تم تحديد المواد الخام والأدوات  
والأجهزة التى تستخدم فى الروضات واحتياجات تلك  
الروضات لتحقيق متطلبات النمو.

**المواد والأدوات :** تبين أن كفاية الروضات  
يستخدمون

**المواد والأدوات والوسائل التعليمية التالية :**

**أ - المواد والأدوات :**

**المواد الخام :**

شرائح برجكتور - برستون وكانسون - الصلصال -  
منحجات البحر - مواد الاستنبات مثل للبصل، الحبة،  
البطاطا - الورق والألوان والقمماش - القوم - علب  
زبادى - للشارة - الندفق - الألوان المائية - اللطين -  
خامات البيئة مثل للخط، الخرز، الارز - اسديكر - شمع  
سليكون - العجائن - الاسفنج - قص واصق - ورق  
زينة - مواد لاصقة - ورق كورشي - اللون جوالشى -  
سلك - ألواح ناسبيان - علب جينة - قمماش - اعداد  
كبريت - حبال - ألوان شمع - زجاجات مياه غازية -  
عصا مصاصية - كرات پنج بونج - علب سفن اب -  
فول - عين جمل - بندق - دبابيس - قماش - فمدق  
- غراء شطة - علب شوكولاته - عجينة ملونة - ريش  
- جلد - سلك بلاستيك للذكك - استنقش - كرتون -

بازل - اعلطية مطبات - زجاجات زيت - صوف -  
مقصات بلاستيكية - اكياس بست - ورق مقنض.

**أهم المواد الخام المقترح إضافتها أو حاجة  
الروضات لها فى محافظة بور سعيد :**

أنواع مختلفة من خامات الخشب - لعبة المدينة  
المرورية - لعبة الأدوار الاجتماعية مثل حقبة الطبيب -  
الأدوات الموسيقية - أدوات لعمل ركن المقص - قمماش  
جوخ - فرو - أحواض زمال - مغناطيس - طين  
صلصال صمغى - مستهلكات البيئة فى عمل وسائل  
بسيطة وغير مكلفة - ألعاب فناء محملة فى مكان واسع  
للعبة للتنس، كرة القدم.

**الألعاب التربوية :**

**أسماء الألعاب التربوية التى تم استخدامها  
داخل الروضة خلال العام الحالى :**

بازل - الفك وتركيب - للتمثل - المرور خلال اطواق  
- الألعاب الجماعية الموجودة فى الروضة مثل ركن  
المرح وركن الاسرة - ألعاب الدمى المصنعة من الفلين  
- لعبة حارس البوابة - سرد القصة والتغيير فى احداثها -  
الكراسى الموسيقية - مسرح الخرائط - القصص للحركة  
- ألعاب الماء والرمل - لعبة دومينو - الاشكال الهندسية  
لعبة مكعبات للحروف السمافين - الاطواق الموسيقية  
الكتب المتحركة المجسمات - عرائس - لعب للملاص -  
حوض السمك - بوليج ارقام مجسمات للتعدد مجموعات  
الفكاهة والخضروات - وسائل المواصلات - الصياد -  
دورة ارقام - لتقفز الوجه - الغناء مع اداء الحركات -  
لوحة للفك وللتركيب للملاص - لوحة ألوان - لوحة

### أهم المقترحات في مجال النماذج:

أسطوانات تعليمية - شرائح بروجكتور - شرائط فيديو - تلفون - مكائن - نماذج شمعية - برامج كمبيوتر.  
البرامج التليفزيونية : امتنع ان ٨٤٪ من الروضات يستخدمون البرامج التليفزيونية وأن ١٦٪ فقط لا يستخدمونها في الروضات.

### ١) أسماء البرامج المستخدمة في الروضة :

الغناء الصغير - ملهبع صغيرة - دنيا الأطفال - حيوان في كل مكان - روبن هود - عروستي - الحب والمشي - عالم سمس - بكار - قصص الأنبياء - أفلام كارتون - الكوكب للصبيح - توم وجيري - قناة الأسرة والطفل - قناة Space toon - نجم وحيدوته غنوة صفوته.

### ٢) أهم المقترحات المطلوب إضافتها في هذا المجال:

### أفلام فيديو جديدة:

### الأفلام المتحركة :

١) أسماء الأفلام التي تم عرضها خلال العام الماضي:  
الجميلة والوحش - الأسد الصغير - السندباد - الدينامصورات - توم وجيري - الأسد الملك - الأميرة والأقزام للصبيح - ذلت الزباء الأحمر - جحا والداس - بيمبو والحيوانات المدهشة - قصة آيه - الأسد ممبا - حكاية لعبة - أويليفر وتوي - مولان - هرقل.

أهم الاقتراحات والأفلام المتحركة المطلوبة:  
مغامرات قنطور - المشهورون بالجنة - أفلام تتضمن الفرائض (الصوم - الحج - للزكاة).

فصول السنة - لوحة المهده - الاتجاهات - موسيقى السية - كلو بامية - بحيط ليه باسمسم - للقطعة للعامية - حبة ملح - لعب تمثيلا لادوار الاب والام والأولاد - لعبة الكلمة وعكسها - لعبة أطلع مع الحمامة - الفاكهة في بنديل أبيض ويسأل ماهذا ؟ - لعبة الترواح - الشكبات - عمل أوبريت لمختلف المناسبات.

### أهم الاقتراحات في مجال الألعاب الترويية:

ضرورية توفير مسرح بكل روضة وإنتاج العرائس - استخدام لعبة المتاهة - السلم واللعبان - زيادة للميزانية لزيادة الخامات لعمل العاب ترويية - عرض عمل كل معلم على باقى الزملاء - البرلمان الصغير - وجود ملابس للمهن المختلفة وللاادوار الاجتماعية لتقمص الشخصيات المختلفة - توفير ألعاب للقاء التي تناسب مرحلة رياض الأطفال - زيادة عدد الزيارات الخارجية - وجود ألعاب حركية غذائية مسجلة على شرائط كاسيت حتى يتعرف الطفل على الأبقاعات المختلفة - وجود ألعاب جاهزة مثل المزاجيح.

### ب - تكنولوجيا التعليم :

### النماذج . أسماء النماذج المستخدمة داخل الروضات :

الكومبيوتر - الفيديو - التليفزيون - شاشة العرض - الساكيت - جهاز الاوفرهد - النابل سات - التسجيل - نش - ماكينات لحديقة حيوان - انثريه - مدينة مرور - عمارة - مسجد - النموذج للشمعي - شفافيات - عمل اشكال الحيوانات والفواكه بالشمع - سمكة محفطة - عرائس - بيئة ريفية - حوض سمك وقفص عصافير حقيقي - مجموعة C. D مخصصة للأطفال.

## الشرائح الشفافة :

تبين أن ٧٣٪ فقط من الروضات يستخدمون الشرائح الشفافة وأن ٢٧٪ أنها لا تستخدم الشرائح الشفافة.

## ١) أسماء الموضوعات التي تم عرضها على الشرائح الشفافة :

النباتات - الزهور - الطيور - الخضروات - العلاقات المكانية - قصص مختلفة - الحيوانات - الفواكه - الحروف الأبجدية عربى - تجليزى - قصة عبور المشاه - مدينة المرور - الحولى الخمس - الفصول الأربعة.

## الاقتراحات المطلوبة فى هذا الشأن :

زيادة عدد الموضوعات التى يتم تناولها عن طريق الشرائح - الثلث - الصنوعاء

النصور: تحديد أنواع الصور وموضوعاتها المستخدمة فى الروضة خلال العام الدراسى :

طيور - حيوانات - زهور - وسائل مواصلات - فواكه - خضروات - مهن - مراحل النمو - للباس - اسماك - الحشرات - فصول السنة عادات وتقاليد - أدوات النظافة - الزى - السمات.

الكتب: لتصح أن ٥٠٪ من الروضات لا يوجد بها مكبات وأن الفتح من الكتب الحالية لا يفي باحتياجات الأطفال وذلك بنسبة ٩٪ من جملة الروضات.

## أنواع الكتب المطلوب توافرها بالروضة :

كتب فيها حركة - كتب مجسمة - كتب مصورة للاعداد والحروف.

شرائط التسجيل الصوتى: تبين أن ٩١٪ من جملة الروضات يستخدمون الشرائح الصوتية مثل :

شرائط كاسيت - شرائط أغاني - أصوات الطيور - حيوانات - جسم الانسان - سلوكيات - صفاء ابو السعود - عيد للمعلم محبولى - قصص دينية - أعياد الميلاد.

## أنواع الشرائط المطلوب توافرها :

شرائط فيديو - شرائط علمية - أغاني - قصص - قرآن - أصوات الحيوانات - مواصلات.

## أسطوانات الكمبيوتر :

أوصحت للتأجيل أن ٣٦٪ من جملة الروضات لا يستخدمون أسطوانات الكمبيوتر وأن ٦٤٪ من الروضات يقمن بتشغيل أسطوانات الكمبيوتر محمله بالموضوعات التالية:

## أهم الموضوعات التى تم عرضها على هذه الاسطوانات :

حيوانات - القاموس العجيب - منهج رياض الأطفال - الحروف الأبجدية - الأشكال الهندسية - الألوان - الأحجام - الأصوات - بازل - علامات المرور - الألوان - الأعداد .

## أهم المقترحات :

زيادة عدد الأسطوانات المخصصة للأطفال فى الروضات .

## توصيات البحث :

فى ضوء النتائج التى توصل اليها البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

١ - أن يتم تعليم الطفل من خلال اللعب والانشطة دون واجبات منزلية.

٢ - اكتشاف الأطفال الموهوبين وتشجيع موهبتهم وإشراك هؤلاء الأطفال فى مركز خاص لتنمية الموهب.

- ٧ - مراعاة أن تكون دورات المياه مناسبة لسن الطفل.
- ٨ - تجهيز كل روضة سواء قديمة أو حديثة بالاثاث المناسب لسن الطفل.
- ٩ - يكون لكل روضة مكتبة سمعية وبصرية خاصة بها.
- ١٠ - تكون بكل روضة حديقة مهما صغرمت مساحتها يمارس فيها الطفل عمليات للزراعة والانبات .

- ٣ - تقويم الطفل على اسس خاصة تشمل نموه من جميع النواحي العقلية - الحسية - الوجدانية.
- ٤ - مراعاة الشروط الصحية بالمبنى (موقع - تهوية - اضاءة - نوافذ - كهرباء ...)
- ٥ - مراعاة وجود فناء مناسب خاص بكل روضة ومجهز.
- ٦ - توافر قاعات للأنشطة المختلفة (مكتبة - معمل تطوير تكنولوجي).

## المراجع العربية

- ١ - مجلة كلية التربية، بنها، ابريل، ١٩٩١.
- ٩ - هبة خليل عبد الفتاح: بناء منهج متكامل لأنشطة رياض الأطفال، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس - رسالة دكتوراه، ١٩٩٣.
- ١٠ - هبة خليل عبد الفتاح: الأنشطة في رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.
- ١١ - علام الدين كفاي: علم النفس الأرقطلي، القاهرة، دار الفنون للطباعة والنشر، ١٩٩٧.
- ١٢ - عواطف إبراهيم محدث: التربية للطفولة في مصر والخارج دراسة مقارنة، طابا، مكتبة سباح، ١٩٩٧.
- ١٣ - عواطف إبراهيم محمد: تعلم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.
- ١٤ - عواطف إبراهيم محمد: تنمية المفاهيم والتركيب الخاصة برياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.
- ١٥ - عواطف إبراهيم محمد: المنهج وطرق التعلم في رياض الأطفال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.
- ١٦ - عواطف إبراهيم محمد: المفاهيم ونشاطات برامج الأنشطة في الروضة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣.
- ١٧ - عواطف إبراهيم محمد: للتربية نفسية الحركية في رياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣.

- ١ - المجلس القومي للطفولة والأمومة: للقانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ بأحكام حماية الطفل، القاهرة، ١٩٩٦.
- ٢ - بدر الدين مصطفى درويش: الاستفادة بالأسس الوظيفية والبيئية للتصميم الداخلي في دور الحضانة المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون للتطبيقية، جامعة حلوان، ١٩٨٥.
- ٣ - حامد زهران: علم نفس للنمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٥، ط٣.
- ٤ - حسن محمد إبراهيم: دور الحضانة دور رياض الأطفال في المسألة العربية السعودية رسالة الفتيق، مكتب التربية العربي للدول الخليج، ٣٢، ١٩٨٦.
- ٥ - سعدية بهادر: من أنا (البرامج للتدريس النفسي لخبيرة من أنا الموجهة للأطفال الرياض بين النظرية والتجربة)، الكويت، وزارة للتربية، ١٩٨٣.
- ٦ - سعدية بهادر: برامج تربية للأطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الصدر لخدمات للطباعة، ١٩٨٧.
- ٧ - فاطمة منصور: تنشيط نمو الأطفال، مجلة عالم الفكر، العدد الثامن، ٣، الكويت، ١٩٧٩.
- ٨ - عبد السلام إبراهيم محمد: واقع برامج التربية في رياض الأطفال بمصر في ضوء الخبرات العربية والأجنبية المعاصرة،

٢٤ - منى اسماعيل أحمد: تخطيط بعض للنشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقياس أثرها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٤.

٢٥ - ناهد عزيل، وراشد القصص: تقويم رياض الأطفال في ضوء الأهداف المحددة لها، لرسالة لطلبة للثالث للطلبة المصري (تفصيله ورعايته) ١٠ - ١٣ مارس ١٩٩٠، مركز دراسات للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٦ - لولم الدين علي مسروان: برنامج الأنشطة في رياض الأطفال، الحلقة للدراسية رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، القاهرة - ٣ - ٦ يوليو ١٩٨٩، المجلس المصري للطفولة والتنمية.

٢٧ - هدى محمد فتوى: لطفال وألعاب الروضة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٥.

٢٨ - هدى مصوى الناظف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طلل لرياض، الكويت، دار البحوث العلمية، ط٢، ١٩٨٦.

١٨ - عواطف إبراهيم محمد: الطرق الخاصة تربية الطلل وتعليمه في الروضة، للقاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤.

١٩ - فاروق السيد عثمان: سيكولوجية للعب والتعليم للقاهرة، دار المعارف، ١٩٩٥.

٢٠ - فوزية دياب: نمو الطلل كشعبة بين الأسرة ووجو الحضارة للقاهرة، النهضة العربية، ط٣، ١٩٨٠.

٢١ - فوزي إلياس غبريال: علم النفس وتطبيقاته للتربية في مرحلة ما قبل المدرسة، دليل مشرفة رياض الأطفال، للقاهرة، المركز القومي للبحوث للتربية، ١٩٨٥.

٢٢ - منة أبيض: الممارسة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنظر والتأليف، ١٩٩٣.

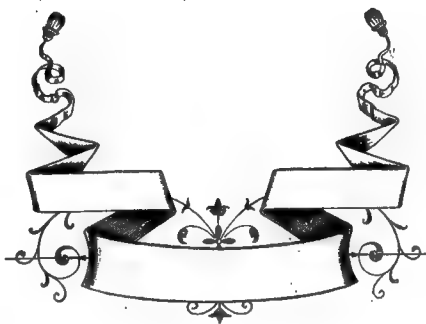
٢٣ - منى محمد محمود الحامى: دار للحضانة كما يرانا طلل ما قبل المدرسة وتوافقها للنفس والاجتماعى، رسالة ماجستير غير مطبوعة - جامعة عين شمس، ١٩٨١.

## المراجع الأجنبية

- 1- Carolyn Reeves & others : A model Pre-School london's Rachae. Macmillan Nursery school, Engliand, 1990.
- 2- Deborah A. Cohn: child- Mother Attachment of six year-olds and social competence at school, child developments vol. 61 No. 1, 1990.
- 3- Dowlinsym : The Modern Nuresry, London groupLtd, Landon, 1976.
- 4- Leeper, etal: Good schools for young children (3rd.ed) Collier Mcmillan Publishers, N. Y. 1974.

- 5- Macrae Constance, J : Kindergarten Education Full Day versus Partial Day (Full Day kindergarten), Dissertation Abstracts International V. 52-04 A, 1990
- 6- Marianne Parry & Archer Hilda: Pre-school Education : A report of the schools council project on pre-school Education. Macmillan Education, England 1971.
- 7- Ramsey, M & Bayless, K: kindergarten Programs And Practices. C.V. Masby . Co. St. Louis , 1980.





## مقدمة

تعتبر الدوافع قوى محركة، تدفع الأفراد وتوجههم إلى ممارسة سلوك معين بغرض الوصول إلى هدف معين، وتعتبر من القوى المؤثرة على العمليات العقلية المعرفية للفرد، وهي ذات صبغة نسبية تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهداف والأهمية. يقول الزيات (١٤١٧هـ) إن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد، ومن ثم يمكن القول إن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد. (ص ٤٦٩).

## دلالات صدق وثبات اختبار الدافع المعرفي

على طلاب وطالبات جامعة  
أم القرى بمكة المكرمة

أ. د. محمد بن حمزة بن محمد السليمان

أستاذ علم النفس المساعد

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

د. عبدالرحيم بن حسين الجفري

أستاذ علم النفس المساعد

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

هذا وتعتبر الدوافع من العناصر الأساسية فى عملية التعلم والى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم والتعليم. يقول الشرقاوى (١٤١٨هـ). تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم فى أى مجال من مجالاته المتعددة، سواء فى تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو فى تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو فى حل المشكلات. (ص ٢١٥)

إضافة إلى ذلك نجد أن الدافعية تساعدنا فى تفسير الكثير من جوانب الفروق الفردية، خصوصا فى الجوانب التى يمكن إرجاع الفروق فيها إلى عوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد والفدرات العقلية المختلفة. كما أن الاتجاه المعرفى المعاصر يدعوا علم النفس إلى ألا يصرف جهده فى البحث عن موضوعات جديدة، بل يجب أن يلتفت إلى السلوك الجارى فى سياقه الطبيعى، وأن يضع فى اعتباره تلك الخاصية التى تكاد تكون أهم سمة فى الدافعية الإنسانية، ألا وهى القدرة على إرجاء الإشباع، فالجانب الأعظم من سلوكنا تنفمه توقعاتنا للنتائج البعيدة. (فطيم، ١٩٩٦م : ص ٧٠)

كما أشار شطة (١٩٩٩م) إلى أنه إذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة فى عملية التعلم، فإن ملاك هذه الدوافع هو الدافع المعرفى الذى عن طريقه تتكون البنية المعرفية لدى الفرد والذى يستخدمها فى توضيح التوضيح أو حل المشكلات أو حسم التناقض، لذا يجب الاهتمام بهذا النوع من الدوافع من خلال نهضة الظروف المناسبة والمساعدة على تمييزه، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء فى المدرسة أو الأسرة. (ص ٤١).

إذا فمعرفة الدافع المعرفى عملية تساعد فى معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتطعيم، كما أنها تساعد فى تفسير الكثير من الفروق الفردية التى تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية.

### مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة فى استخراج معالم الصدق والذبات لاختبار الدافع المعرفى حيث استخدم فى بيئة غير معروفة، وبالتالي لابد من التأكد من صلاحيته فى البيئة التى سوف يستخدم فيها ويمكن تحديد المشكلة فى الصاؤلات التالية :

- ١ - هل الصدق المحسوب بطريق المقارنة الطرفية لاختبار الدافع المعرفى له دلالات إحصائية ؟
- ٢ - هل الذبات المحسوب بطريقة تحليل التباين (معادلة كودر - ريتشاردسون) لاختبار الدافع المعرفى له دلالة إحصائية ؟
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة فى مستوى الدافع المعرفى ؟
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات التخصصات العلمية والأدبية فى مستوى الدافع المعرفى ؟
- ٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة فى مستوى الدافع المعرفى ؟

## أهمية الدراسة :

١ - تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغير الذي نتناوله، فالدافع المعرفي يشكل إحدى القضايا المهمة في مجال الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك بصورة عامة، وفي مجال علم النفس التربوي وللحلم بصفة خاصة، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله.

٢ - إن استخراج معالم الصدق والذبات سوف يمكن الباحثين والدارسين من استخدام اختبار الدافع المعرفي يشي من الأطمئنان في دراساتهم وبحوثهم، حيث توافرت المعالم السيكومترية للاختبار وفق الأطر المرجعية الثقافية للعينة، لأن المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية تكون عادة مشبعة بالعناصر الثقافية والاجتماعية، والتي يمكن أن تؤثر بصورة أو بأخرى على نمط الاستجابة، وقد أوضح هيدسون وآخرون (Hudson et al 1959) أن هناك مجموعة من العوامل الثقافية والاجتماعية يمكن أن تؤثر على الاستجابة للاختبارات النفسية. وهي :

(أ) معنى المفاهيم المتشابهة : لأن المفاهيم المتشابهة من المحتمل أن تحتوى على معان مختلفة بسبب العوامل الثقافية.

(ب) درجة أهمية الاستجابة : تختلف درجة أهمية الاستجابة باختلاف الجماعات والثقافات، لأن المعايير الداخلية أو الثقافية تؤثر على الإطار المرجعي للاستجابات.

(ج) الخبرة والمعرفة : إن الخبرة التي يتعرض لها الفرد تؤثر على طريقة استجابته. وقد أوضح كول وسكريبتر (Cole & Scribner 1974) أثر التنشئة الاجتماعية

على النشاط العقلي وذلك بقولهما «لا نستطيع أن نتخيل أن وظيفة عقلية ليس لها سمة اجتماعية ثقافية فالإدراك والذاكرة والتفكير كلها تنمو كجزء من التنشئة الاجتماعية للطفل، وتكون ملازمة ومقيدة بنموذج للنشاط والاتصال والعلاقات التي يكونها الفرد... كل خبرات الفرد تشكل عن طريق الثقافة التي هو عضو فيها وتشيع بالمواظف والمعاني الاجتماعية المحددة، (ص ٨)

٣ - إن البنية المعنوية تخلص من اختبارات للكشف عن الدافع المعرفي، على حد علم الباحثين فيمكن اعتبار تقدير هذا الاختبار إضافة علمية لمكتبة الاختبارات النفسية في المملكة العربية السعودية.

## أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى إيجاد صدق وثبات استبانة الدافع المعرفي من إعداد الفرماوى (١٩٨٥م) على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ومعرفة الفروق في الدافع المعرفي بين طلاب وطالبات التخصص العلمي وطلاب وطالبات التخصص الأدبي، إضافة إلى معرفة الفروق بين الطلاب والطالبات تبعاً لصف الدراسة.

## مصطلحات الدراسة :

الدافع المعرفي : عرف الفرماوى (١٩٨٥م) الدافع المعرفي بأنه «رغبة الفرد المستمرة في اكتساب المعلومات وزيادة ثقتها، وحرصه على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة، والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها. (ص ٤)

طلاب / طالبات المرحلة الجامعية : ويقصد بهم طلاب وطالبات المستوى الأول والثاني والثالث والرابع والمتخرجين في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

**التخصص :** ويقصد به التخصصات على أساس تقسيمها الرئيسي في الجامعات السعودية : تخصصات علمية، وأدبية.

### حدود الدراسة :

تحدد هذه الدراسة بالأداة المستخدمة، وطلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وبالألوب الإحصائي المستخدم، وبالزمان والمكان الذين أجريت فيهما هذه الدراسة.

### إجراءات الدراسة :

#### ( أ ) عينة الدراسة :

تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٩ هـ. على عينة قوامها ١٧٠ طالباً وطالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، من مختلف التخصصات الموجودة في الجامعة، ومن مختلف المستويات الدراسية، وقد تم استبعاد ١٥ حالة لعدم استكمال الاستجابات، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص والمستوى.

#### جدول ( ١ )

عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص، والمستوى

المتغيرات	النسبة	ك	٪
الجنس	طلاب	٨٠	٥١,٦
	طالبات	٧٥	٤٨,٤
التخصص	علمي	٥٢	٣٣,٦
	أدبي	١٠٣	٦٦,٤
المستوى	الأول	٤٠	٢٥,٨
	الثاني	٥٥	٣٥,٥
	الثالث	٢٢	٢٤,٢
	الرابع	٣٨	٢٤,٥

### ( ب ) اختبار الدافع المعرفي :

قام بإعداد هذا الاختبار الفرماوى (١٩٨٥م) بهدف قياس الدافع المعرفي. ويتكون هذا الاختبار من ٣١ موقفاً، كل موقف متبوع بثلاثة لخيارات، وعلى المستجوب أن يختار إجابة واحدة فقط لكل موقف. وقد قام الفرماوى (١٩٨٥م) بتطبيق هذا الاختبار واستخراج المعايير الخاصة به على البيئة المصرية. ويلاحظ أن الاختبار ليست له فترة زمنية محددة للإجابة عن مفرداته، ولكنه يستغرق في الغالب بين ٢٥-٣٠ دقيقة، ويصحح في ضوء مفتاح خاص للإجابة يوضح الدافع المرتفع والمنخفض.

#### الأساس المنطقي لهذا الاختبار :

يقوم هذا الاختبار على أساس أن الدافع المعرفي يتمثل في رغبة الفرد في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. وأن أهم الخصائص التي يتميز بها الفرد ذو الدافع المعرفي المرتفع ما يلي :

- ١ - الإقبال على إتقان المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بالنواتج الثقافية والعلمية.
  - ٢ - الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة.
  - ٣ - الرغبة في تتلصق أفكاره وإنتاجاته ومعارفه.
  - ٤ - الانجذاب نحو القضايا من الموضوعات التي تعززها المعلومات، والاستجابة بملء نحو ما هو مألوف وشائع منها.
- ومن هذا المنطلق قام الفرماوى (١٩٨٥م) بوضع الاختبار الذي يشمل على أربعة أبعاد تمثل جوانب الدافع المعرفي وهي :

الإيجابية عن هذا السؤال قام الباحثان بالحصول على مجموعتين طريقتين، مجموعة ذات دافع معرفي مرتفع (٥٧ طالباً وطالبة) وتقع ضمن ٢٧٪ من الحاصلين على درجات مرتفعة، ومجموعة ذات دافع معرفي منخفض (٥٧ طالباً وطالبة) وتقع ضمن ٢٧٪ من الحاصلين على درجات منخفضة، وضمت عملية المقارنة بين استجابات المجموعتين على كل موقف من مواقف الاختبار، وباستخدام نسب الإجابة قام الباحثان بإيجاد معامل صدق كل مفردة بالاعتماد على جداول (فلانجان) التي أوردها فؤاد البهي السيد (١٩٥٨م ص ٧١) والتي تشير إلى دلالة نسبة أداء المجموعتين العليا والدنيا. والجداول رقم (٢) و (٣) و (٤) توضح النتيجة.

#### جدول (٢)

##### الدافع المرتفع

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	رقم	ك	٪	رقم	ك	٪
١	١١	١٩	٣٠	١	٣٠	٥٣
٢	١٧	٣٠	٢٥	٢	٤٤	٢٩
٣	١٤	٢٤	٢٨	٣	٤٩	٢٨
٤	٣	٥	١٠	٤	١٠	١٩
٥	٢	٣	١٥	٥	٢٦	٤٢
٦	١٠	١٧	٢٣	٦	٤١	٣٠
٧	١٠	١٧	٢٠	٧	٣٥	٢٦
٨	١٤	٢٤	١٩	٨	٣٣	١٢
٩	٨	١٤	١٩	٩	٣٣	٢٧
١٠	١٠	١٧	٢٣	١٠	٤٠	٣٠
١١	٧	١٢	٣٢	١١	٥٦	٤٩
١٢	٧	٣٥	٢٣	١٢	٤٠	٢٦
١٣	٢٠	١٢	٢٣	١٣	٤٠	٢٦
١٤	٢١	٣٦	١٤	١٤	٧٨	٤٣
١٥	٢٠	٣٥	٤٠	١٥	٧٠	٣٧
١٦	٢٠	٣٥	٥٣	١٦	٩٢	٦٣

- رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة ويمثلها (١١) موقفاً.

- رغبة الفرد في الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، ويمثلها (١٥) موقفاً.

- ترحيب الفرد بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة ويمثلها موقفاً.

- حرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة ويمثلها (٣) مواقف.

#### صدق وثبات الاختبار في بيئته الأصلية:

أظهر الاختبار درجة مقبولة من الصدق للتلازمي، حيث تم حساب الصدق عن طريق معامل الارتباط بين الاختبار وأداء المعلمين، كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٦١.

أما للثبات فقد تم حسابه عن طريق الاتساق الداخلي الذي كان يساوي ٠,٨٨، وعن طريق إعادة الاختبار صابر ٠,٨٧.

#### تقنين الاختبار في البيئة السعودية :

قبل إجراء عملية التطويق قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات على بعض العبارات والجمال كي تتناسب مع طبيعة المرحلة الجامعية، ولكي تتوافق عبارات الاختبار مع الإطار العام لثقافة المجتمع السعودي، خصوصاً فيما يرتبط بأسماء المدن والأماكن السياحية والترفيهية، واستبدال كلمة محاضرة بجامعة بدلا من درس ومدرسة.

#### نتائج الدراسة :

س١: هل الصدق المحسوب بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار الدافع المعرفي له دلالة إحصائية ؟

تابع - جدول (٢)

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن-٥٧			مجموعة منخفضة ن-٥٧		
	رقم	ك	٪	رقم	ك	٪
١٧	١١	١٩	١٧	١٧	٤٥	٧٨
١٨	١١	١٩	١٨	١٨	٣٤	٦٠
١٩	١٢	٢١	١٩	٢٢	٣٨	٢٢
٢٠	٩	١٥	٢٠	٢٩	٥٠	٤٢
٢١	١٧	٣٠	٢١	٥٢	٩١	٦٥
٢٢	١٨	٣١	٢٢	٧٤	٧٤	٤٤
٢٣	١٠	١٧	٢٣	١٢	٧٤	٦٠
٢٤	١٨	٣١	٢٤	٤٨	٨٤	٥٥
٢٥	٢٦	٤٥	٢٥	٤٨	٨٤	٤٤
٢٦	٢٤	٤٢	٢٦	٥٥	٩٩	٧٦
٢٧	١٤	٢٤	٢٧	٢٢	٣٨	١٦
٢٨	١٧	٣٠	٢٨	٢٩	٥٠	٢١
٢٩	١٨	٣١	٢٩	٣٢	٥٦	٢٧
٣٠	٢٩	٥٠	٣٠	٨٥	٤٢	٤٢
٣١	٢٩	٥٠	٣١	٤٥	٧٨	٣١

جدول (٣)

الدافع المتوسط

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن-٥٧			مجموعة منخفضة ن-٥٧		
	رقم	ك	٪	رقم	ك	٪
١	٣٠	٥٣	١	١	٢٢	٣٨
٢	١٨	٣١	٢	٢	٨	١٤
٣	١٦	٢٨	٣	١٧	٣٠	٠٢
٤	١٢	٢١	٤	٢٤	٤٢	٢٣
٥	٢٤	٤٢	٥	٤١	٧١	٢٩
٦	٣٢	٥٦	٦	٢٩	٥٠	٠٦
٧	٢٢	٣٨	٧	٢٩	٥٠	١٣
٨	٣٢	٥٦	٨	٣٤	٦٠	٠٤
٩	١٧	٣٠	٩	٢٣	٥٧	٢٧
١٠	٢٧	٤٧	١٠	٢٧	٤٧	٠٠
١١	٣٧	٦٤	١١	٢١	٣٦	٢٩
١٢	٢٢	٣٨	١٢	٢٧	٤٧	١١

تابع - جدول (٣)

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن-٥٧			مجموعة منخفضة ن-٥٧		
	رقم	ك	٪	رقم	ك	٪
١٣	٢٣	٤٠	١٣	٢٣	٤٠	٠٠
١٤	٢٠	٣٥	١٤	١١	١٩	١٩
١٥	٢٥	٤٤	١٥	١٧	١٧	٣٣
١٦	١٣	٢٣	١٦	٣	٠٥	٣١
١٧	٢١	٣٦	١٧	٥	٠٨	٤٠
١٨	٣٦	٦٣	١٨	٢٣	٤٠	٢٢
١٩	٢٧	٤٧	١٩	٢٣	٥٧	١٢
٢٠	٣٠	٥٣	٢٠	٢٧	٤٧	٠٤
٢١	١٨	٣١	٢١	٤	٠٧	٣٧
٢٢	٢٠	٣٥	٢٢	١٢	٢١	١٧
٢٣	٣٠	٥٣	٢٣	١٣	٢٣	٣٣
٢٤	٢١	٣٦	٢٤	٩	١٥	٢٦
٢٥	١٣	٢٣	٢٥	٤	٠٦	٣١
٢٦	١١	١٩	٢٦	٢	٠٣	٣٣
٢٧	١١	١٩	٢٧	٢٣	٤٠	٢٧
٢٨	١١	١٩	٢٨	٢٠	٣٥	٢٠
٢٩	١١	١٩	٢٩	١٩	٣٣	١٨
٣٠	١٣	٢٣	٣٠	٦	١٠	٢١
٣١	١١	١٩	٣١	١٢	٢١	٠٣

جدول (٤)

الدافع المخفض

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن-٥٧			مجموعة منخفضة ن-٥٧		
	رقم	ك	٪	رقم	ك	٪
١	١٦	٢٨	١	١	٥	٠٨
٢	٢٢	٣٨	٢	٢	٢٤	٤٢
٣	٢٧	٤٧	٣	١٢	٢١	٣١
٤	٤٢	٧٤	٤	٢٧	٤٧	٢٨
٥	٣١	٥٤	٥	١١	١٩	٣٩
٦	١٥	٢٦	٦	٥	٠٨	٣٠
٧	٢٥	٤٤	٧	٨	١٤	٣٦
٨	١١	١٩	٨	٤	٠٧	٢٠

#### تابع - جدول (٤)

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	رغم	ك	ز	رغم	ك	ز
٩	٣٧	٥٦	٩	٩	٣٧	٥٦
١٠	٢٠	٣٥	١٠	٧	١٢	٣٢
١١	١٣	٢٣	١١	١٤	٢٤	٣٠
١٢	١٥	٢٦	١٢	٧	١٢	٢١
١٣	٣٧	٦٤	١٣	١١	١٦	٤٨
١٤	١٦	٢٨	١٤	١	٠١	٦١
١٥	١٢	٢١	١٥	٧	١٢	١٦
١٦	١٤	٢٤	١٦	١	٠١	٥٧
١٧	٢٥	٤٤	١٧	٧	١٢	٣٩
١٨	١٠	١٧	١٨	صفر	صفر	٥١
١٩	١٨	٣١	١٩	٢	٠٣	٥٦
٢٠	١٨	٣١	٢٠	١	٠١	٦٢
٢١	٢٢	٣٨	٢١	١	٠١	٦٧
٢٢	١٩	٣٣	٢٢	١	٠١	٦٥
٢٣	١٧	٣٠	٢٣	٢	٠٣	٥٥
٢٤	١٨	٣١	٢٤	صفر	صفر	٦٣
٢٥	١٨	٣١	٢٥	٥	٠٨	٢٧
٢٦	٢٢	٣٨	٢٦	صفر	صفر	٦٧
٢٧	٢٩	٥٦	٢٧	١٢	٢١	٣٦
٢٨	٣٦	٥٠	٢٨	٨	١٤	٤٢
٢٩	٢٨	٤٩	٢٩	٦	١٠	٣٠
٣٠	١٥	٢٦	٣٠	٢	٠٣	٤٢
٣١	١٧	٣٠	٣١	صفر	صفر	٦٢

أظهرت الجداول ٢ و ٣ و ٤ ما يلي :

- ١ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي مرتفع بالنسبة لمجموعة الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جدول (فلانجان)، وأشارت للقيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ١٧، و ٧٦، عدا المفردة رقم (١٢) والتي كان معامل صدقها ٠،٠٦ .

٢ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي متوسط بالنسبة لمجموعتي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جدول (فلانجان)، وأشارت للقيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ٤٠، و ٧٧، حيث تبين أن معاملات الصدق لأكثر من نصف المفردات سالبة، لأن المجموعة ذات الدافع المعرفي المرتفع قد استقطبت بعض الإجابات الدالة على الدافعية المتوسطة .

٣ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي منخفض بالنسبة لمجموعتي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جدول (فلانجان)، وأشارت للقيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ٠٤، و ٦٧، حيث نجد أن معاملات الصدق بالنسبة لكل مفردات الاختبار كانت سالبة، عدا المفردة (٢) حيث يلاحظ أن نسبة الاستجابة للمجموعة المنخفضة استقطبت كل إجابات الاختبار الدالة على الدافعية المنخفضة عدا تلك المفردة .

س: ٢: هل الثبات المحسوب بطريقة تحليل التباين (معادلة كودر - ريتشاردسون) لا اختبار الدافع المعرفي له دلالة إحصائية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب الثبات عن طريق تحليل التباين باستخدام معادلة ( كودر - ريتشاردسون ) .

وتستخدم هذه الطريقة لإيجاد ما يسمى الاتساق بين أسئلة الاختبار (Interitem Consistency) ، وقد تم استخدام المعادلة التالية :

$$س = \left( \frac{ن}{ن-١} \right) \frac{٢٤ - م.ص.ح}{٢٤}$$



حيث إن ر = معامل ثبات الاختبار

ع = عدد الأسئلة التي يكون منها الاختبار

ع = تباين الاختبار

مج ص خ = مجموع نسبة الأفراد الذين أصابوا في إجاباتهم عن السؤال ونسبة الذين أخطأوا فيه، ثم تضرب النسبتين في بعضهما، ونجمع حواصل المضرب بالنسبة لجميع الأسئلة (أبرحط وآخرون ١٩٨٧ م ص ١١٨).

وكانت البيانات كالتالي:

ن = ٣١ سؤالاً ع = ٢٦ = ٩,٦٦، مج ص خ = ٦,٣٨

ويتطبيق المعادلة السابقة خرج الباحثان بمعامل ثبات  $r = ٩٥$ ، وهي نتيجة عالية للاتصاف بين أسئلة الاختبار، مما يطمئن إلى استخدامه.

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى مكة المكرمة في مستوى الدافع المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت). والجدول رقم (٥) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٥)

الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الدافع المعرفي

المتغيرات	الطلاب ن=٨٠		الطالبات ن=٧٥		درجة الحرية (ت)	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدافع المعرفي	٣٦,٢٥	٩,٥٧	٣٦,١٣	٩,٨٣	١٥٣	لا توجد فرق
الدافع المعرفي					١٠٧	فرق دالة

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات جامعة أم القرى في

مستوى الدافع المعرفي. وقد يكون السبب في ذلك أن التنظيم الجامعي أصبح يمثل مطمحاً لكلا الجنسين، وأنه أصبح غاية لهما يهتف كلاهما من خلاله إلى تحقيق الكثير من الإشباعات الخارجية، حيث نجد أن كلا الطرفين يسعى إلى الالتحاق بالجامعات والكليات في مختلف التخصصات وإلى تحقيق للدجاج والتفوق ليصل كل طرف إلى هدفه.

س٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات التخصصات العلمية والأدبية في مستوى الدافع المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت). والجدول رقم (٦) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٦)

الفروق بين طلاب/طالبات التخصصات العلمية والأدبية

المتغيرات	العلمية ن=١٠١		الأدبية ن=١٠١		درجة الحرية (ت)	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدافع المعرفي	٣٦,٤٨	٩,٤٦	٣٦,٠٣	٩,٨١	١٥٣	لا توجد فرق
الدافع المعرفي					٢٧	فرق دالة

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية. وقد يكون السبب في ذلك أن المواد العلمية والأدبية في المرحلة الجامعية تصلان مما على استئثاره الدافع المعرفي بدرجات متقاربة، وأن المواد العلمية تقدم بصورة تكاد تكون متشابهة مع طريقة تقديم المواد النظرية في جامعة أم القرى.

من ٥: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين  
أداء طلاب/ طالبات الصفوف المختلفة  
بجامعة أم القرى. على اختبار الدافع  
المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب تحليل  
التباين أحادي الاتجاه والجدول رقم (٧) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٧)  
الفروق بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة على  
اختبار الدافع المعرفي

الفئات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ت)	اتجاه الاختلاف
الدفع	بين المجموعات	٣	٢٢٩,٥٣	٧٦,٥١	٨,١	لا توجد فرق
المعرفي	داخل المجموعات	١٥١	١٤١٦,٦٦	٩٣,٨٠		
	المجموع	١٥٤	١٦٤٦,١٩			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات  
دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة،  
مما يشير إلى أن درجة الدافعية بين طلاب وطالبات  
المرحلة الجامعية تكاد تكون قريبة، وقد يكون السبب في  
ذلك عائدا إلى طبيعة المواد الدراسية وإلى منفع المثيرات  
الخارجية التي تعمل على إثارة الدافع للمعرفي. كما أن  
انتشار القوات الفضائية، وكذا الصليبات، وزيادة الرفاهية،  
ربما أثرت بدورها على درجة الدافعية لدى الطلاب  
والطالبات. كما أن الطلاب والطالبات في الصفوف المختلفة  
قد يشعرون بأنهم جميعا يسعون إلى تحقيق أهداف متشابهة  
ومقاربة، ألا وهي عملية التخرج والحصول على الوظيفة،  
حيث ينظر الجميع، بغض النظر عن الصف، أن التعليم  
الجامعي وسيلة إلى غاية، وليس غاية في حد ذاته، فالهدف

هو التحصيل لمجرد التخرج، وليس للاستزادة العلمية.  
والعلم ليس لمجرد التعلم، بل للوصول إلى هدف معين.

### معايير اختبار الدافع المعرفي :

قام الباحثان بحساب معايير هذا الاختبار بصورة أولية،  
إذ تم حساب الدرجات للتائية المقابلة للدرجات الخام والتي  
تم الحصول عليها من عينة الدراسة التي اشتملت على  
١٥٥ طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية من مختلف  
التخصصات العلمية والأدبية ومن مختلف الصفوف.  
والجدول رقم (٨) يوضح الدرجات الخام والتائية :-

جدول رقم (٨)  
الدرجات الخام والتائية

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٦	١٩	٢٥	٣٨	٤٤	٥٨	٥٨	٧٦
٧	٢٠	٢٦	٣٩	٤٥	٥٩	٥٩	٧٧
٨	٢١	٢٧	٤٠	٤٦	٦٠	٦٠	٧٨
٩	٢٢	٢٨	٤١	٤٧	٦١	٦١	٧٩
١٠	٢٣	٢٩	٤٢	٤٨	٦٢	٦٢	٨٠
١١	٢٤	٣٠	٤٣	٤٩	٦٣	٦٣	٨١
١٢	٢٥	٣١	٤٤	٥٠	٦٤	٦٤	٨٢
١٣	٢٦	٣٢	٤٥	٥١	٦٥	٦٥	٨٣
١٤	٢٧	٣٣	٤٦	٥٢	٦٦	٦٦	٨٤
١٥	٢٨	٣٤	٤٧	٥٣	٦٧	٦٧	٨٥
١٦	٢٩	٣٥	٤٨	٥٤	٦٨	٦٨	٨٦
١٧	٣٠	٣٦	٤٩	٥٥	٦٩	٦٩	٨٧
١٨	٣١	٣٧	٥٠	٥٦	٧٠	٧٠	٨٨
١٩	٣٢	٣٨	٥١	٥٧	٧١	٧١	٨٩
٢٠	٣٣	٣٩	٥٢	٥٨	٧٢	٧٢	٩٠
٢١	٣٤	٤٠	٥٣	٥٩	٧٣	٧٣	٩١
٢٢	٣٥	٤١	٥٤	٦٠	٧٤	٧٤	٩٢
٢٣	٣٦	٤٢	٥٥	٦١	٧٥	٧٥	٩٣
٢٤	٣٧	٤٣	٥٦	٦٢	٧٦	٧٦	٩٤

للموسط: ٣٦,١٩ الانحراف المعياري ٩,٦٦

• عند حساب الدرجات التائية تم تقريب الدرجات المحصورة إلى  
أقرب درجة كلية.

## المراجع العربية

- ٤ - الزيات، فتحى مصطفى (١٩١٧هـ) . سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- ٥ - قطيم، نظى محمد (١٩٩٦م) . نظريات التعلم المعاصرة، القاهرة : مكتبة النهضة.
- ٦ - الشريقاتى، أنور محمد (١٩٨٧م) . للتعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة : مكتبة الأجلو.

- ١ - أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وآخرون (١٩٨٧م) . لتقريب النفس، القاهرة : مكتبة الأجلو.
- ٢ - السيد، فؤاد النهى (١٩٥٨م) . لاجدول الإحصائية لطم النفس والطرم الإنسانية الأخرى، القاهرة : دار الفكر القربوى .
- ٣ - شعلة، الجميل محمد عبد السمير (١٩٩٩م) . أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من التحصيل والاتجاه نحو للدراسة لدى طلاب المدرسة الصناعية، مجلة علم النفس العدد ٥٢، ص ٤٠-٦٣، القاهرة : الهيئة المصرية للمامة للكتاب.

## المراجع الأجنبية

- 8- Hudson, B. et al (1959). Problems and methods of cross - cultural Research, J. of social Psychology 15, PP5-19.

- 7- Cole, M. & Scribner, S (1974) . Culture & thought, London : John wiley & Sons Inc.



## مشكلة البحث وأهميته

لكي نستعمل في حديثنا مع الآخر، فإننا نعمل كثيرا على الرسائل التي تصلنا منه. فخلال حديث طويل محاضرة مثلا، لا نستطيع الاستمرار فيها ما لم نستشعر تأثير كلامنا في الآخرين. ولكن هل نستطيع أن نستشعر هذا التأثير؟ وكيف؟ نعم يمكننا، وذلك من خلال وضع الجسم في الجلوس، ونظرات العين، وتصبيرات الوجه، والمسافة، وهزات الرأس، وحركة اليدين والكتفين. من هذه كلها وأخرى كثيرة نستطيع أن نستشعر تفاعل الآخر مع ما نقوله له، فنعرف: الاهتمام - عدم الاكتراث، الفهم - عدم الفهم، الود - البغض، المسامحة - العدوان، الأمن - الخوف، الجد - اللهو.... الخ. هذا ما يطلق عليه بالاتصال غير اللفظي communication nonverbal؛ ويعرف الاتصال غير اللفظي بأنه كل الطرق التي يتم فيها الاتصال ما بين الأشخاص حينما يكونون في حضور بعضهم، باستخدام وسائل لا تتضمن كلمات (أحمد، ١٩٩٤، ص ٣٥).

## أثر البعد الاجتماعي في التقاربية وصيغ التلامس لدى طلبة الجامعة (دراسة شبه تجريبية في الاتصال غير اللفظي)

د. عبدالحق نجم البهادلي

مدرس علم النفس الاجتماعي

قسم علم النفس

كلية العلوم السلوكية - جامعة للمسيحة الكبرى

طبرق - الجماهيرية الليبية

د. على مهدي كاظم

أستاذ القياس والتقييم المساعد

قسم علم النفس

كلية للتربية - جامعة السلطان قابوس

مسقط - سلطنة عمان

لقد تزايد الاهتمام في الأربعين سنة الأخيرة بهذا المفهوم/ المصطلح، وأجريت عليه آلاف الدراسات، إذ وجد (على سبيل المثال) في القرص المكتنز في الجامعة الأردنية أن هناك أكثر من ألف ومائتي دراسة أجريت عن هذا الموضوع باللغة الإنجليزية في الفترة الممتدة من ١٩٨٣-١٩٩٥ فقط، وإذا أن نتعامل هنا عن كم البحوث التي أجريت باللغة العربية؟ إنها بعدد أصابع اليد.

وعن أهمية الاتصال غير اللفظي، اتضح بأنه ليس أكثر من ٣٠ أو ٤٥ بالمائة من المقصد «المعنى» الاجتماعي للمحادثة يصل عن طريق الكلمات، أما الباقي من المائة فهو يصل بوسائل مرافقة للكلام مثل نبرة الصوت، والتغير في مقام الصوت، ومعدل الكلام، والمدة، والوقفات، ويضاف إلى هذا كله الإيماءات الجسمية والملابس، ولواحي أخرى تتجسد في مظهر الشخص والراحة والجاذبية الجسمية والتفاريق (Kung, 1997).

وقد تهمس الباحثان أهمية الموضوع من خلال ما يحدث في الحياة اليومية في معظم الدول العربية والإسلامية، من الازدحام والتنافع الذي يحدث في بعض الدوائر والمؤسسات وفي وسائل النقل، حيث لا يجد كثير من المواطنين أي حرج في أن ينفخ الآخر أو يسحبه أو حتى يصمد عليه، في حين تخفى هذه الظاهرة في معظم الدول الغربية. ويعتقد الباحثان في أن تفسير هذه الظاهرة ربما يكمن في الاتصال غير اللفظي.

وبهذا يعتبر الاتصال غير اللفظي ضروريا لدجاح عملية الاتصال، إذ أنه يقوم بضبط التفاعلات اللفظية من أجل تدعيم الاتصال، وهنا نقول لك راقب ما تقوم به عندما لا تتحدث (Griffin & McGahee, 1995) فحين

ندرس الاتصال غير اللفظي للتوصل إلى ملرائق محددة تجعل الاتصال أكثر فعالية من خلال مهارات السلوك غير اللفظي والكلام والإصغاء والكتابة (Griffin, 1993)، وتكاد أهمية دراسة الاتصال غير اللفظي توجد حيثما يوجد تفاعل بين الأشخاص، ولعل التعليم يجسد ذلك تماما. فقد وجدت إحدى الدراسات أن أطفال الروضة يستطيعون أن يميزوا ما إذا كانت السمطة مخرجة أم لا؟ كما يمد الروس (وخصوصا الاتحاد السوفيتي السابق) عند تصميم القاعات الدراسية للطعم الابتدائي، أن تكون الأرضية بين صفوف طاولات الطلبة منخفضة بحيث إن السمطة عندما تسير في القاعة يكون مستوى رأسها بمستوى رؤوس التلاميذ، لأن الأطفال يتقبلون ما يأقهم من مستواهم أفضل مما لو جاءهم من فوق. كما وجدت ورقة عمل قدمت في مؤتمر (ISAAC)، أن الطفل الذي يعاني من تخلف عقلي شديد وإعاقات متعددة، يقوم بالاتصال بواسطة الإيماءات واللغة البدنية (Brodin, 1990).

وفي البحث الحالي ستم دراسة قناتين فقط من قنوات الاتصال غير اللفظي هما: التفاريقية proximity والتلامس touching على أنهما المتغيران التابعان.

فالتفاريقية ومفاهيم أخرى متصلة بها مثل المجال الشخصي personal space والإقمية بحدود للشخص، territoriality مصطلحات تصف المسافة الفيزيائية المناسبة التي نتركها بيننا وبين الآخرين، وهي من المواضيع المهمة في علم النفس وعلم أخرى ذات صلة بالموضوع، وأول من درس هذه الظاهرة فرانك ويليس N.F. Willis (1966) الذي وجد أن الأشخاص يميلون إلى أن تكون المسافة بينهم كبيرة عندما يكون المتصل

عليها Hug your son بمعنى «احضن ابنك» وهو ما يقابل عندنا نحن للعرب «الحضن ابنك» في صغره، يحضنك في كبره». ووجد أومارا أن أهمية التلامس البشرى واختلافه كانت موضوع العديد من البحوث، وإن التلامس يخطف من ثقافة إلى أخرى وهو طريقة للتحدث في العديد من دول أمريكا اللاتينية (O'Mara, 1990) وقد اختار الباحثان في هذه الدراسة قناتي «التقارب» و«التلامس» على أساس العلاقة المنطقية بين هاتين القناتين، فالتقاربية يمكن أن تبعد لبغيب مداها أمثارا، ويمكن أن تقترب لتكون صفرا، وإذا ما أصبحت صفرا فيكون لدينا تلامس.

ومن متغيرات البحث الأساسية - المتغير المعتقل - هو «البعد الاجتماعي»، والذي يمثل شبكة العلاقات الإنسانية التي تربط طالب للجامعة بمن هم حوله في الجامعة من أساتذة وطلبة وزملاء، وفي البيت من أفراد الأسرة، فإن أي شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية هذه له تأثيره الحاسم في التقاربية و«التلامس» أما ما هو شكل هذا التأثير؟ فهذا ما نحاول معرفته من خلال بحثنا الحالي.

خلاصة القول أن أهمية بحثنا هذا تتجلى فيما يأتي:

- ١- أهمية موضوع الاتصال غير اللفظي في علم النفس، وفي واقع الحياة عموما.
- ٢- دخول الاتصال غير اللفظي كمتغير مهم في عدد كبير من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية.
- ٣- انعقاد مؤتمرات دولية عديدة تناولت الاتصال غير اللفظي بمختلف قناته.
- ٤- قلة الدراسات العربية، وعليه نأمل أن تكون دراستنا هذه مهيأة لدراسات أخرى في البيئة العربية.

في مقابلة رسمية مع غرياء، وتكون هذه المسافة أصغر لو كانوا يتصلون مع أصدقائه، كما أن مكان الوقوف الذي يختاره الآخر هو بداية المحادثة وهو جزء من الاتصال، فإذا اختار نقطة غير مناسبة - مثلا، غريب يقترب كثيرا، أو صديق يقف بعيدا - فهذا الاختيار له تأثيراته العامة في عملية الاتصال، فيمكن أن يجعل الاتصال مرييا، أو على الأقل غير واضح «غامض» (Lindgran, 1978, 214). وأوضحت دراسة (أحمد، ١٩٩٤) التي أجريت على ٤٢ أستاذ أن الطاولات في قاعة المحاضرات تعتبر حاجزا طبيعيا لتحديد المنطقة الحدودية للدكتور والطلبة؛ وأشارت عيبة بحث كوتش وبريجيز إلى أن التقاربية مع المعلم مهمة، وأنها تخدم عدة وظائف للطلبة المتدربين إلى أصول عرقية مختلفة في أوقات مختلفة خلال المحاضرة (Gotch & Brydges, 1990) وفي دراسة أخرى، اعتقد المعلمون العامون بأن حركة المعلم داخل القاعة وحول الطلبة مهمة جدا، يمكن ما اعتقد به المعلمون المتقاعدون (Simmon, 1992). وبهذا تزدى المسافة دورا مهما في عملية الاتصال اللغوي، فهي تساهم مساهمة فعالة في نقل المشاعر والإحاحات الخاصة، كما أن قرب المسافة يتيح الفرصة للاقترب الجسدي والتلامس (أحمد، ١٩٩٤).

أما التلامس فهو أيضا قناة مهمة للاتصال غير اللفظي، فالتلامس الجسدي المستمر بين الطفل والرضيع وإلتاقه على رعايته له أهميته الخاصة في تكوين مشاعر مودة قوية عند الطفل (دانيدوف، ١٩٩٢، ١٣٦). ولكن فاعلية استعمال التلامس تعتمد على التوافق مع التوقعات على أساس: أين؟ وكيف؟ ومن؟ قام بلمس الطفل (Neill, 1991) وربما عرف الأمريكيون أهمية التلامس بين الآباء وأطفالهم، لذلك وضعوا لافتات في الشوارع وقد كتب

## الإطار النظري

«كنا نجلس.. الحديث هنا لأحد الأشخاص.. أنا وزميل في العمل عند أحد المسؤولين نناقشه بمسألة نعتقد أنها مهمة وهو يعتقد ذلك أيضاً، ولذلك فهو يصفي لنا جيداً حتى دخلت سيدة شابة إلى الغرفة تريد محادثته فحدث أن الأخ المسؤول فقد كل اهتمامه بحديثنا، وكان يريد أن ينهي مقابلتنا معه بأسرع ما يمكن، ناهيك عن نظراته التي كانت تنقل بيننا وبينها، عندما يتجه نحوها يتحسم وعندما يتجه نحونا يتململ. بعد أن خرجنا عثبت على زميلي لأنه أسترسل في الحديث، وقلت له أن المسؤول أرادنا أن نخرج بسرعة، فأجابني: ولكنه لم يقل ذلك..»

بالتركيز لا أحد يستطيع أن ينكر أو يقلل من أهمية اللغة المنطوقة والمكتوبة في عملية الاتصال التي تحدث بين الأشخاص، وبالمثل نفسه يجب أن لا ننفل دور قنوات الاتصال الأخرى وأهميتها؛ والتي لا تشمل اللغة إحداهما، ونريد بذلك الإشارة للاتصال غير اللفظي، فالإنسان عندما يتوقف عن الكلام لا يعنى ذلك بالضرورة أنه توقف عن إرسال الرسائل إلى الآخر، فهو معتمداً في الحركة، وينظر إلى العيون، وتبسم أسنانه، ويرفع الحواجب، ويتململ، ويدخن بلا انقطاع، ويعبث بشعره.. الخ، وهو من خلال هذه الحركات والأفعال (الشعرات) ينقل لتفاعلاته ومضامره إلى الآخرين، بطريقة تتمتع بصدق كبير.

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن أكثر من (90 ٪) من الرسائل الموجهة إلى التلاميذ أثناء عملية التفاعل داخل الصف رسائل غير لفظية، وحيث أن هذه الرسائل تنقل إلى التلاميذ بصدق وأمانة ووضوح، مشاعر

العلم واتجاهاته نظراً لتفانيها وعدم التحكم فيها من جانب المعلم، فإن تأثيرها يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم، كما أن أشكال السلوك غير اللفظي لها دور مهم في تعزيز السلوك الإيجابي واستثمار دافعية التلميذ (ناصر، 1996، ص 78).

إن فعالية التدريس تتحسن عندما تتجاوب أنماط الاتصال اللفظي مع أنماط الاتصال غير اللفظي (اتصال العين، ونوعية الصوت، والحركة، والملابس) كما أن الطلبة يثقون بالتلميذات غير اللفظية لمعرفة حماس المدرس (Arnold, 1990; Sensesbaugh, 1995).

وفي ورقة عمل قدمها ماكدينيال للاجتماع السنوي لجمعية الاتصال الخطابي، تبحث في الاتصال غير اللفظي الياباني يقول: إن نمو التفاعل ما بين الثقافات يزيد الحاجة للاتصال غير اللفظي الذي يساعد في تجنب للصعوبات المحتملة في تقاطع الثقافات، كما إن دراسة اللغات الأجنبية غالباً ما تركز على المفردات اللغوية، والقواعد، وبنام الجمل، وتجذب دور الاتصالات غير اللفظية وطرائقها. إن الثقافة اليابانية وطرائق الاتصال فيها تقدم فرصاً رائعة لفحص مجتمع يؤكد على التصرف غير اللفظي بجدارة. وتشير العديد من البحوث السابقة عن اليابانيين إلى أن الثقافة اليابانية تلعب دوراً مهماً في تشكيل فاعلية الاتصال غير اللفظي. والشعور الجماعي الياباني المبني على فلسفة كونفوشيوس يفرض نفوذاً واسعاً على أنماط اتصالاتهم، والبحث عن التوافق والتناغم الاجتماعي هو جوهر عملية الاتصال، ومجموعة القوانين غير اللفظية اليابانية يمكن تصنيفها تحت فئات محددة، وهي: اللغة البدنية (الإحساس بالحركة)، حركة العين،

بالعين المرافق للإيماءات فقد أظهر انخفاضاً في تبادل الأشياء والاحتجاج / الرفض. كما وجد تأثير الجنس في الإيماءات، ففي الوقت الذي انقلبت فيه الأولاد الذكور في الكثير من إيماءات الرجاء، والاحتجاج/الرفض، أظهرت البنات إيماءات ترتبط بالتطيق (Olshansky, 1994).

### قنوات الاتصال غير اللفظي:

عندما بحث أرجايل (Argyle 1972) في الاتصال غير اللفظي، ميز بين عدة رموز (قنوات) تخدم عمليات الاتصال، واستخدم هذه القنوات يختلف من موقف لآخر، ومن جماعة لأخرى، وكذلك يختلف من حضارة لأخرى، ومن هذه القنوات ما يأتي (Secord & Backman, 1974, 386-387):

#### ١ - التوجه: Orientation

يشير التوجه إلى الزاوية التي يجلس إليها الأشخاص أو يقف عندها، وحسب العلاقة التي تربطهم. فربما يجلس للناس أو يقفون وجها لوجه أو جنباً إلى جنب، أو في زاوية ما، أن هذه الزاوية (الدرجة) تعكس نوع العلاقة بين المتحدثين، فالأشخاص المتعاونون ميالون إلى الجلوس على الطاولة جنباً إلى جنب، أما المتنافسون فيواجه أحدهما الآخر، أما المتحدثون أو المتحاورون فيجلسون في الزاوية اليمنى لأحدهما الآخر، وبمن العرب يفضل عند محادثة الآخر أن تكون وجها لوجه وإن يكون الرأس مرفوعاً في حين يتجنب السويديون الزاوية اليمنى.

#### ٢ - الرائحة: Odor

يمكن أن تكون عطرًا (كولونيا)، وتستخدمها النساء في المجتمع الغربي كإشارة للجاذبية الجنسية، ويشير

وتعبيرات الوجه، والسلوك التفاعلي، والتلامس، والمظهر، والمكان، والإزمان، والشم، وأخيراً المصمت. إن العديد من البحوث قامت بدراسة جميع تلك الفئات على تفرد، وأظهرت أن الاتصال غير اللفظي يستعمل في المجتمع الياباني بشكل يفوق استعماله في الثقافات الغربية (McDaniel, 1993).

وأجرى اورشانسكي دراسة عن الاتصالات غير اللفظية عند الأطفال، واشتملت العينة على (٣٠) طفلاً من الكنديين - الإيطاليين، وقد تمت ملاحظتهم في بيوتهم في تفاعل طبيعي مع أمهاتهم في جلستين، استغرقت كل واحدة منها (١٥) دقيقة للأطفال في سن (٩) أشهر وجلسة واحدة في (١٥) دقيقة للأطفال في سن (١٥) شهراً، وقد استخدمت الشرطة الفيديو لتسجيل الملاحظات في كل جلسة، وصنفت الإشارات الاتصالية غير اللفظية في خمس فئات وظيفية هي: (التطبيقات، تبادل الأشياء، الرجاء، الاحتجاج/الرفض، والانفعال) واشترك هذه الفئات مع الصوتيات أو الاتصال بالعين ثم تسجيلها وتصنيفها جميعاً. وقد أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات جوهرية في النشاط الإجمالي للإيماءات بين مجموعتي الأطفال. بينما أظهرت زيادة في التطبيقات وإيماءات تبادل الأشياء، وانخفاضاً في إيماءات الرجاء. أيضاً أظهرت زيادة في الإيماءات للفردية وزيادة للرجاء في الأخذ والعطاء. وبعد تحليل الصوتيات المرافقة للإيماءات وجد أنها تزداد في التحديق، الرجاء، الرفض/الاحتجاج، والانفعال. أما الصوتيات المرافقة للإيماءات الفردية فقد أظهرت (الرجاء) أعلى، وأعطي/أخذ. وإجمالاً فإن الصوتيات المرافقة للإيماءات ازدادت بنسبة (٢٠٪) في الفئات من (٩-١٥) شهر من العمر. أما تحليل الاتصال



أرجائيل في تقريره، بأنه في بعض البلدان يمكن أن تستخدم كإشارة للتقرب أكثر.

### ٣- الوضعية : Posture

تمثل الطرائق المختلفة للوقوف، الجلوس، والاضطجاع، كلها تمثل معاني مختلفة، والتقاليد التي تحكم المواقف المختلفة تتطلب أشكال وأوضاع معينة، فمثلاً وضعية الجلوس في المسجد أو الكنيسة أو في اجتماع تختلف عنها في سياقات أقل رسمية، فالشخص عندما يجلس أمام رئيسه فإنه يجلس على طرف الكرسي ويضع رجليه إلى بعضهما وغالباً ما يضع يديه على رجليه أو على مسند الكرسي، والشخص نفسه عندما يجلس أمام مرؤوسة فإنه يسترخي بظهره إلى الخلف، ويضع رجليه فوق بعضهما، وعندما يتحدث فإنه يلوح بيديه في الهواء، وسيطرة الإنسان على وضعية جسمه أقل من سيطرته على صوته، لذلك يمكن أن تستخدم بطريقة أو بأخرى كدليل للحالات العاطفية، وحالات التأثر أو العقد، مثلاً سلوك الغزل لدى البنت، حيث أن البنت تستجيب لكلام غزل ترغب فيه وذلك بإرجاع الرأس إلى الوراء قليلاً، مع ميلان لأحد الجبهتين (غالباً اليسرى) مع ارتخاء في الجفنين وإبتسامة لا يمكن إحصاؤها. وتختلف الفروق الثقافية والحضارية في تحديد المعاني للأوضاع المختلفة.

### ٤- هزات الرأس : Head Nods

تلعب هزات الرأس دوراً مهماً وكمعزز لكلام الشخصين المتحاورين يفهم منها الانتباه أو الموافقة، ويفهم منها الاستمرار بالكلام.

### ٥- تعبيرات الوجه : Facial Expressions

تستخدم تعبيرات الوجه مع الكلام لتشديد أو وصف المعنى وإعطاء التغذية الراجعة. إن المستمع يبين استجابة لما يقال بواسطة حركات صغيرة للحواجب والشم تعبيراً للدهشة، والسرور والحبوة، والرفض، وردود فعل أخرى. وبفهم الطريقة فإن المتكلم يبين من خلال تعبيرات ملامحة السياق الذي من خلاله يجب أن يفسر كلامه فيما إذا كان جدواً، أو مضحكاً، أو ودياً، أو بارداً.

### ٦- الإيماءات : Gestures

حركات اليدين ربما تكون شكلاً آخر للكلام، كما في لغة الإشارات المستخدمة عند الصم والبكم، حيث أنهم يعبرون عن عواطفهم بها أو عندما يصفون الأشياء. وبالرغم من أن الإيماءات ترافق الكلام بصورة ملازمة ولها خصوصية عالية جداً، إلا أنها توصل القليل إلى المستمع.

### ٧- التواصل بالعين : Eye Contact

يتجسد التواصل بالعين من خلال النظرات المتقطعة. والتعابير في زاوية التحدث، والاتصال المباشر بالعين، هذه كلها لها دور أساس في الاتصال، فظفرة العين يمكن أن تكون الانجذاب وحالات عاطفية أخرى، وتساهم في تنظيم التسيابية الاتصال. فالمستحاورون يأخذون الأنوار عند الكلام، ويخلون على نهاية دورهم بالحديث بنظرة عين، حيث أنه حال انتهاء المتحدث من الكلام ينظر مباشرة إلى المستمع ويصلية القيادة في الكلام. وحالاً يبدأ المتحدث الجديد بالكلام فهو يولي كل لحظة يحول نظره بعيداً عن المتحدث السابق. ويحث الأنوار في الكلام معقد للغاية، فتوجيه الرأس يعول عليه أكثر من النظرة، كذلك

كمصدر للاتصال ونقل المعنى . حيث أن السياق الاجتماعي فيه مميزات متعددة تؤدي إلى نقل المعنى، فمثلا الشكك الشفوية المتبادلة بين أشخاص في سياق ودي أو في موقف تنافسي ودي سوف تأخذ معاني مختلفة تماما عن تلك المتبادلة بين غريب أو أشخاص متورطين في محادثة جادة (خشنة) كما يجب للتمييز ما بين الاتصال وما وراء الاتصال، فمثلا جملة (هذا أمر) أو (أنا فقط أزعج) توصل لفظيا أو بواسطة نبرة الصوت و ربما بغزة عين تؤدي إلى تحيد/ وصف محتوى الفهم الذي صاحبهها. ومن خلال قنوات الاتصال غير اللفظي، ومن خلال المشعرات التي تصدر عن الآخرين، يمكننا تكوين انطباع عام عنهم، وذلك بالحكم عليهم فيما إذا كانوا ودودين (نظيفين) أو جافين (باردين). وكما هو موضح في الجدول (١).

#### الجدول (١)

السلوك غير اللفظي الذي يسهم في الجاذبية

السلوك اللفظي	السلوك اللفظي
ينظر إلى العينين	يحدق ببرود
يسلمح باليد	يسخر
يحرك نحو الشخص	يظهر بالتعاطف
يتنفس بفتحات متلاحقة	يحبس
ينظر من أعلى إلى أسفل	يحرك مبتدأ
يكون بشوشا	ينظر إلى السقف
يتنفس بالأسنان	يخلل أسنانه
يجلس في مواجهة الآخر مباشرة	ينظر بعيدا
يلتصق شفاهه (اللمس، إظهار التلهف)	يدخن بلا انقطاع
يرفع الحواجب	يطلق الأصابع
يفتح عينيه	ينظر إلى جدران القاعة
يستخدم اليدين بإشارات مجرة أثناء الحديث	يحرك أصابعه

عن: (رين، ١٩٩١، ص ١٨٧)

هناك نبرة الصوت، وتطول أو تقصير مقاطع الصوت المفردة، وطبقة الصوت، فضلا عن الحركات الجسمية مثل الإيماءات، وحركات الأكتاف، وتعبيرات الوجه، وحركات القدم والساق، وتغييرات الوضعية، واستخدام أشياء مصطنعة مثل الظنون، والورق، والكتابة العشوائية في المسودة... الخ. ويؤدي الاختلاف بين الجنسين دورا في تمديد أساليب الاتصال بالعين، فالنساء ينظرن إلى المتحدث أكثر من الرجال، وكلاهما ينظران أقل عندما يدعو موضوع المحادثة إلى المشمة أو التذلل. ويشكل عام، فالشخص ينظر باهتمام أكثر عندما يسمع وليس يكلم. ويقترح أمد التقارير بأن القرب والاتصال العين المباشر ما هي إلا تلميحات متبادلة للألفة والمودة. وكما يقترب الأشخاص من بعضهم تتناقص نظراتهم المتبادلة. ويجب التأكيد هنا على أن الأشخاص حساسون تماما للتلميحات التي تبين كونهم مراقبين (ملاحظين).

#### ٨- الجوانب غير اللفظية للكلام :

##### Nonverbal Aspects of Speech

توجد تشكيلة من المظاهر غير اللفظية والتي تصاحب الكلام، مثل: نبرة الصوت، والارتفاع (الصوت العالي) والتوقيف، وأخطاء الكلام، والتوقف في الكلام، ونويات التردد،... الخ. حيث درست هذه المشعرات في كيف أنها تؤدي إلى إيصال المعنى، وكذلك كيف أنها تتحكم بتغيير الاتصال بين شخصين في عملية تقاض؟ وميزات الكلام هذه مثل ارتفاع وانخفاض الصوت تصنف، تأكيدا متميزا إلى الكلمات الدلالية لنطومات الجروب (أي شخص يقوم بتجربة) أضف إلى ذلك، إن نبرة الصوت والسرعة ومرات التردد، وأخطاء الكلام كلها تكن حالات عاطفية. ويجب أن يؤخذ بالمعبران مفهوم الميقات الاجتماعي

وأجرى مايمونز دراسة تحرى فيها مواقف للتربويين بخصوص مهارات الاتصال غير اللفظي فيما يتعلق بإدارة اللقاءات الدراسية، وركز في دراسته على خمسة من أسس الاتصال الرئيسية، وتم بناء مقياس مسح واستبيان مواقف المعلم نحو مهارات الاتصال والذي يركز على الأعمال السلوكية، ويطبق على ٩٦ من المعلمين الحاليين و٩٤ من المعلمين المتقاعدين. وتوصل (في مجال للغة غير اللفظية) إلى أن كل من المعلمين الحاليين والمتقاعدين اعتقدوا بأن حجم الصوت ونوعيته كانا عاملين اتصال مهمين، وفي مجال الاتصال الحركي فإن المعلمين الحاليين أعطوا أهمية للاتصال بالعين أكبر من تلك التي أعطوها المتقاعدون، أما في مجال التقاربية (الزمانية، المكانية) فقد شعر المعلمون العاملون بأن حركة المعلم حول الطلبة مهمة جداً بعكس ما شعر به المتقاعدون. أما بخصوص الالتزام بالوقت فقد اعتقد العاملون والمتقاعدون إن المعلم المنظم جاد أو عدواني في اعتقاد الطلبة. أما في مجال الاتصال الاستماعي فقد اعتقد كل من الفريقين بأن مظهر المعلم ليس بالمتصر المهم (Simmons, 1992).

وفي الميادة النفسية فإن الاتصال غير اللفظي يصبح تقنية يجب الأخذ بها وممارستها بدقة، حيث أنه يجب تدريب القائلين بعمليات الاستقبال المبني على ملاحظة سلوك المريض في غرفة الانتظار، بما في ذلك مظهره وطريقة لبسه. كما لوحظ شعور بعض الاستجابات الحركية لدى المرضى خلال المواجهة التمهيدية، مثل اللعب بخاتم اليد، وتقليد راحتي اليد. كما يصبح بأن تبدأ عملية الملاحظة ببداية أول احتكاك بصري بالمريض، ومن المهم بهذا الصدد أن نلاحظ تعبيرات وجهه، ونبرات صوته وحدته أو انخفاضه، ومدى اهتمامه بملابسه أو عنايته بمظهره وحديثه، ويقترح كورشين (1976) Kor-

chin) أن يكون كرسى المريض والاختصاصي متقاربين في الطول ومن نفس الطراز، وأن لا يكونا متقاربين تقارباً شديداً حتى لا يحدث خرق للمكان الشخصي، ولا أن يكونا متباعدين كثيراً بشكل يعطل الاتصال والاستماع للجيد (إبراهيم، ١٩٨٨، ٧٨-٨١).

وأما في مجال الإرشاد Counseling، فقد تمتع أن نجاح العملية الإرشادية يتوقف على مهارة المرشد في فهم الجوانب غير اللفظية في كلام المسترشد واستنتاج ما يمكن استنتاجه لفهم أبعاد المشكلة (George and Crisston, 1995).

كما يمتد بالإكينيكي المتمرس أن يلاحظ التغيرات التي تطرأ على سياق حديث المريض أو على سلوكه وهو يرى نفسه، فالتغيرات هنا تكون شديدة الأهمية والدلالة من حيث فهمنا لمصادر الصراع وموقف الحرج، والحزن، والصنيق... إلخ. إن الممارس الناجح هو الذي يمتد إلى السواء، ويحتمل السمعة، فقد لا يكون سمعت المريض أكثر من محاولة جاهدة منه لجميع خطوط أفكاره الرئيسية. باختصار، يجب على الإكينيكي الناجح أن يتنبه للجوانب غير اللفظية أثناء المواجهة مثل الاحتكاك البصري وتعابير الوجه، والازمنة المصية أو الحركية، والحركات اللاإرادية، والإشارات باليد أو فرك العينين والقدمين وغيرها، هذه الأشياء يجب الانتباه إليها لأنها تكشف عما عليه المريض من قلق أو اكتئاب أو مياوس تسلطية، فضلاً عن أن ملاحظة وقت ظهور هذه اللزائم يعطي الممارس معلومات مهمة عن المناطق أو الموضوعات الانفعالية في حياة المريض (إبراهيم، ١٩٨٨، ٨٥-٨٨).

وفي المجال ذاته، وجد كورديا في دراسته أن الممرضات يستخدمن التلامس كشكل من أشكال الاتصال غير اللفظي في أثناء اهتمامهن بالمريض، ولهذا فإن المعرفة بكيفية استخدام التلامس يعد جوهرية. وإن المشاعر

الفردية للممرضة والمريض المرتبطة بالتلامس تعتمد على عدة عوامل، مثلاً إذا لم يتم تقييم حاجة وتفضيل المريض للتلامس، فإن طريقة التلامس التي تستخدمها الممرضة في رعاية المريض قد لا تكون فعالة، لقد اختلفت هذه الدراسة شبه التجريبية المطبقة على (٥٩) طالبة تمريض، فعالية التلامس في مكان العمل، وتعلم استخدامه كشكل من أشكال الاتصال العلاجي. وقد أظهرت النتائج تغيراً كبيراً في المعرفة في كيفية استخدام التلامس، وازدياداً في استخدامه كشكل للاتصال العلاجي (Cordeau, 1993).

### التقاربية

إن مفهوم التقاربية بوصفه إحدى قنوات الاتصال غير اللفظي يتصل بمفاهيم أخرى، وأنه يعنى مفاهيم أخرى، من قبيل المجال الشخصي، والإقليمية (حدود الشخص) والمسافة الاجتماعية.

والتقاربية هي المسافة التي يحافظ عليها الأفراد عند التفاعل مع الآخرين، وهي إشارة لبداية أو نهاية التفاعل، كما أنها ترحى بدرجة التجاذب الفرد إلى الآخر، وهذا تتدخل للعوامل الثقافية والحضارية كثيراً، وتؤثر في المسافات وهي التي تحددها. ففي المجتمع الأمريكي تترك مسافة خمسة أقدام ونصف بين شخصين جالسين في حجرة كبيرة في البيوت الخاصة، ولكن هذا المعدل يكبر فيصبح من ثمانية إلى عشرة أقدام بين الكراسي. أما العرب وكذلك شعوب أمريكا اللاتينية فإنهم يقرّبون كثيراً عند التحدث مقارنة بشمال أمريكا وأوروبا (Secord & Backman, 1974, 286)، فالمسافة التي يتركها الرجال العرب أو اللاتينيون المشغولون بمحادثة عادية هي من (٢٠-٣٢ سم)، في حين تعد هذه المسافة في الولايات المتحدة أما حميمة أو عدوانية. فعندما يتحدث شخص من شمال أمريكا مع شخص من أمريكا اللاتينية أو شخص عربي فإن هؤلاء

يزرعجون زملاهم بدرجات واضحة، ويستكثرون لديهم العدوانية، وبالتالي يكون رد الفعل الطبيعي للأمركي للشمالي هو الانسحاب من مثل هذه الاتصالات القريبة. الأمريكيان اللاتينيون والعرب يعجبهم وصف الأمريكيان بأنهم باردين، وغير ودودين، ومتعجرفون. ويقول الأمريكيان عن أنفسهم أنهم مسموما بمقاعد سياراتهم عريضة لأن لديهم قيمة (الفردية) واللاتينيون لا يعرفون ماذا يفعلون بكل هذه المسافة الموجودة في نمط السيارات الأمريكية لأن لديهم قيمة التقاربية (Lindgren, 1978, 295). أما الأمريكيان والبريطانيون فهم متشابهون في قيمة للعزلة والانفرادية. لكن الشعوب الأوسطية واللاتينية يفضلون القرب والاختلاط (ودودين) بالآخرين. وهذا يعنى أن لكل شعب من الشعوب معنى مختلف للمسافة. والمجدول (٧) يوضح نتائج دراسة ويلس (Willis 1966) عن المسافات بين الأشخاص.

### الجدول (٧)

نتائج دراسة ويلس عن المسافات التي يتركها الأشخاص عند بداية المحادثة حسب المركز الاجتماعي لكل منهم

٤	المركز الاجتماعي للشخص المبحوث مع :	المسافة / سم
١	غريب	٦٨,٢٥
٢	معرفة شخصية	٥٩,٥٠
٣	قرين	٥٩,٧٥
٤	شخص عجز	٦٦,٧٥
٥	أب / أم	٦٥,٠٠
٦	صديق	٤٨,٧٥
٧	أبيض مع أبيض	٥٥,٠٠
٨	أبيض مع زنجي	٧٠,٠٠
٩	زنجي مع زنجي	٦٠,٠٠

تابع جدول (٢)

امراة مع امراة :	
١٠	معرفة شخصية ٥٦,٠٠
١١	صديقة ٦٥,٥٠
١٢	صديقة مقربة ٤٤,٥٠
رجل مع رجل :	
١٣	معرفة شخصية ٥٩,٥٠
١٤	صديق ٥٥,٧٥
١٥	صديق مقرب ٥٧,٧٥
١٦	مع امراة ٥٤,٠٠
١٧	مع رجل ٦١,٧٥

من: (Lindgren, 1978, 294)

وهناك سلسلة دراسات قام بها كوتش وريجز ركزت على تأثير اللقافة في فعالية الإدراك المعسى للمعلم مستعملين عيادات من الأمريكيين السود واللاتينيين والآسيويين والطلبة الانجلوسكسونيين، وجد الباحثان أن المجموعات كافة وصفت تقاربية المعلم على أنها مهمة، أما الطلبة الانجلوسكسونيون فقد رأوا بأن المعلمين الفاضلين هم الذين يبدون مشجعين ووددين، أما الطلبة الأمريكيون السود فقد أبدوا إعجابا بالمدرسين ذوي الأساليب الدراماتيكية والذين يساعدون على تمثيل طليعتهم، أما الأمريكيون الآسيويون فقد فضلوا المعلمين الذين يقدمون نوع التصرف الشوق من طلبتهم في الحديث العام، كما وجد أن التقاربية تقدم عدة وظائف للطلبة المنتمين إلى أصول عرقية مختلفة في أوقات مختلفة خلال المحاضرة (Gotch & Brydges, 1990).

وأحيانا يقوم المعلم بمجموعة من التصرفات غير اللغوية التي تستعمل لتوكيد الوسالة اللغوية والتي تقل المسافة للجسمية واللسمية بين الجماعات المتفاعلة، هذا وقد

أظهرت نتائج دراسة أندرسون بأن نصف الاختلافات في موقف الطلبة نحو المدرس تنطبق بإدراك الطالب للحسي لقرب المعلم، كما أن زيادة اتصال العين ومخاطبة الطالب بتفاعل الوجه للوجه، يمكن أن تساعد في زيادة المواقف الإيجابية، ويمكن أن يحدث سوء فهم للتقاربية خصوصا إذا ما استعمل المعلم المزيد منها وبسرعة، لأن هذا سيولد استجابة التجنب من الطلبة، وسيفسر الطلبة سلوك المعلم التقاربى وفقا لخلفيتهم اللقافية (Andersen, 1992).

وقدم أليس ورقة عمل للاجتماع السورى للمجمعية العالمية للاتصال، تهدف إلى قياس المسافة التقاربية المدركة، واستخدم في دراسته مؤشرا تعليميا يدار بواسطة الفيديو لتحديد أثر قرب - بعد المسافة المدركة بين الطلاب ومدرس (مرشد) يظهر على الشاشة، وتأثير ذلك في تقدير ذكورة الطلاب واستجابته للموقف. تكونت العينة من ٤٣ طالبا جامعي في دورة عن التحدث التحريفي أمام الجمهور، ويتم تمريضهم فعلا لتجربة المؤشر المتدار بواسطة الفيديو. والتجربة واحدة أى متشابهة والاختلاف الوحيد هو تمريض (٢٢) منهم لمشهد يحث على (٥١,٥٨٪) من ارتفاع الشاشة، أى أنه يبين رأس المدرس بالصم لكبير (المجموعة القريبة). بينما تم تمريض ٢١ طالبا لمشهد يحث على (١٤,٨١٪) من ارتفاع الشاشة إلى أن المدرس يبدو وكأنه بعيد (المجموعة البعيدة). وأجابات العينة على ١٠ فقرات من مقياس تكمة العمل بعد مشاهدة الفيديو. وجاءت نتائج الدراسة باستنتاجات تفيد بأن التقاربية تميز القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها. كما يجب على مصممي بيئات التعليم أن يأخذوا بعين الأهمية للتكوين العقلى والاتصال غير اللفظى للمسافة التقاربية المدركة (Ellis, 1992).

## التلامس

يندرج التلامس ضمن (التلامس الجسدي Bodily Contact) والذي يتضمن المضرب، والدفع، واللمس، والارتطام، والمصافحة، والعناق، والتقبيل، وأنواع أخرى. وتستخدم هذه الرموز طبقاً لنوع العلاقة والموقف، فمما لا شك فيه أن التلامس الذي يحدث بين ذكر وذكور يخطف حصاً عن التلامس بين ذكر وأنثى أو بين أنثى وأنثى. كما أن الاحتكاك الجسدي لقل انتشاراً في شمال غربي أوربا منه في الحضارة العربية واللاتينية (Secord & Back, 1974, 286).

ويستطيع الإنسان أن يعبر عن العديد من المشاعر عن طريق التلامس كالحب والقلق والخوف والنفء، كما أن التلامس قناة إنسانية لها أهميتها في الحياة الإنسانية وخصوصاً في الطفولة المبكرة، فأحياناً قد لا يشعر الولدان بالمرودة نحو أطفالهم في بادئ الأمر، ولكن بعض الدراسات أكدت على أن التلامس الجسدي بعد الولادة مباشرة يمكن أن يؤثر في هذه العلاقة بصورة فعالة. ففي الحيوانات مثل الجرذان والفئران والماعز لوحظ أن فصل الطفل عن الأم بعد الولادة قد يؤدي إلى نتائج رهيبة كالازدياد أو نقص الرعاية. وفي دراسة أخرى قام بها كلاوس وكينل Klaus & Kennell ومساعدوهم عن أثر التلامس بين والديين والأطفال بعد الولادة بقليل، حيث تابع الباحثون مجموعتين زوجيتين (الأم وطفلها)، أزواج المجموعة الصابغة تركوا يعيشوا خبرة وروتين المستشفى المعتاد بعد الولادة ويحتمل بإلقاء نظرة سريعة على الطفل عقب الولادة مباشرة، وزيارة قصيرة بعد مرور ما بين ست ساعات وأثنى عشرة ساعة، وجلسة تغذية لمدة

تتراوح بين عشرين وثلاثين دقيقة كل أربع ساعات يومياً، وكانت لدى الأمهات والأطفال في المجموعة التجريبية الفرصة للطفل لمدة ساعة بعد الولادة بقليل ثم لمدة ساعات يومياً بعد ذلك. وبعد مرور شهر وجد أن أمهات المجموعة التجريبية أكثر انتباهاً ومحبات ومهمات بأطفالهن بدرجة تفوق أمهات المجموعة الصابغة، كما أن آثار التفاعل المباشر يمكن اكتشافها على مدى سنتين بعد ذلك. أضيف لإجراء هذه الدراسة في غواتيمالا على مجموعتين توافر فيها التلامس المبكر. فقد قضت الأمهات (٤٥) دقيقة مع أطفالهن أما مباشرة بعد الولادة أو بعد (١٢) ساعة منها، وقد أظهرت مجموعة التلامس المباشر نفس الإيجابيات التي ظهرت في البحث السابق. وفي بحث تجريبي استغرق خمس سنوات قام به كل من فيانز وأوكونور Vietze & O'Connor وزملاؤهما هدفوا من خلاله إلى الكشف عن التفاعلات المبكرة بين الأم وطفلها على حوالى (١٠٠٠) مبحوث، وتوصلوا إلى أن التلامس القوي بعد الولادة يقلل من احتمال نشوء المشكلات الأبوية اللاحقة بما فيها التخلي، والإهمال، وإساءة المعاملة (نافيدوف، ١٩٩٢، ١٢٩).

وعن أهمية التلامس المباشر، يعتقد بعض العلماء السلوكيين أن الوالدين يمررون بفترة حساسة بعد الولادة مباشرة، وذلك عندما يرتبطون بسهولة بقوة بالطفل، وبمجرد أن تتشأ هذه المشاعر الأولية، فإن الوالدين يكونوا مستعدين أن يتكلموا مع أطفالهم وأن يحملوهم، ويسهرون على احتياجاتهم. وتؤدي للتنبيهات الاجتماعية دورها في زيادة التواصل بالعين، والاهتمام والابتسام لدى الصغار، واللجوء إلى الإيماءات الإنسانية الجذابة التي تربط الوالد

بالطفل بصورة أقوى. ويكلمات موجزة، فإن المشاعر الإيجابية الأولى يمكن أن تؤكد اهتماما وحماية أفضل منذ البداية وطول فترة الرعاية الطويلة (المصدر السابق).

ويمكن أن يكون سلوك التلاصق على درجات وكالاتي: ١ / وظيفي - احترافي - Functional / ٢ / اجتماعي - مؤدب، ٣ / صديقة - دواء، ٤ / حب - مودة، ٥ / إثارة جنسية (O'Mara, 1990).

ويجب على الأشخاص المتفاعلين أن يكونوا بمستوى المسؤولية وحذرين فيما يتعلق بالتلاصق المفرط وبكافة أشكاله، فهو عادة ما يفسر على أنه معاكسات جنسية (An-dersen, 1992)، لكن التلاصق الموجز (القليل) بين الغرباء قد تكون له نتائج إيجابية خصوصا عندما يبادر به طرف (مرسل) متكافئ (Burgoon & Others, 1992).

#### أثر البعد الاجتماعي للأشخاص في الاتصال:

إن علاقتنا بالآخرين هي الأساس لمعظم ما نشعر به من رضا أو صدم رضا ومن نجاح أو فشل، بل وهي الأساس أيضا لتكيفنا النفسي الكلي، حسنا كان أم سيئا. وبالتالي نحن نتمتع في تفاعلنا مع الناس على الكيفية التي ندرّكهم بها (روث، ١٩٩٣، ٣١) فإذا كان الاتصال يوجد حيث التفاعل وحيث الناس، فلا شك أن ما يحدد هذا الاتصال هو العلاقة الاجتماعية التي تربطنا بالآخر وكيفية إدراكنا لهذه العلاقة وللآخر وإدراك الآخر لها ولنا. وبمستلزمات النجاح الاجتماعي هو تطابق هذه الإدراكات. إن العلاقة الإنسانية والاجتماعية التي تربطنا بالآخر والتي عوملت كمتغير مستقل في البحث الحالي أخذت بعين الأهمية في كل بحوث الاتصال السابقة، وهي يمكن

أن تكون علاقة أسرية (أب، أم، أخ، أخت، ابن، بنت، زوج، أم، زوجة أب، حفيد... الخ)، ويمكن أن تكون علاقة دراسية (أستاذ، طالب، موظف، مقرب، زميل، صديق، حبيب... الخ)، ويمكن أن تكون علاقة اجتماعية عامة (غريب، جيران، معرفة شخصية، لقاء رسمي، أصحاب في رحلة، زميل في العمل... الخ)، وغيرها من العلاقات الاجتماعية الأخرى، وكل علاقة من هذه العلاقات لها بعد ذو قطبين، أحدهما يمثل قمة المشاعر الإيجابية والآخر يمثل قمة المشاعر السلبية، وكل علاقة تقع على نقطة ما من هذا البعد، وما يحدد هذه النقطة هو إدراكنا لهذه العلاقة.

من خلال ما تقدم، يمكن أن نستنتج: إذا كانت العلاقة الاجتماعية مهمة، تقع على جانب القطب الإيجابي، فإن ذلك يؤثر في التفاعلية بحيث يجعلها تنقل في أسمى الحدود، وكذلك يؤثر في زمن التلاصق بحيث يجعله يحدث في فترات زمنية متقاربة، ويغنى معظم الجسم، ولكن ذلك كله يقع ضمن حدود المسكنة الاجتماعية، فلا ندري لماذا يقع الناس - خصوصا المراقبين والأحداث - ضحية الاضطراب عندما يضطرون للتلاصق مع الآباء حتى وإن كان هذا التلاصق بصيغة المصافحة أو العناق ولماذا لا يجدون أي حرج في التلاصق مع أصدقائهم في حين يحدث التلاصق مع الآخرة ولكن بدرجة أقل من الأصدقاء ويحدث بين الإناث أكثر مما يحدث بين الذكور. وبهذا، فالعلم يجب أن يقدم إشارات عملية غير التقنية والتي توضح التفاعلية، والاعتبار للمكان الشخصي (المميز الشخصي) والمركبة، وأوضاع الجسم، وتفاعل الوجه للوجه، لكي تكون علاقاته فعالة ومؤثرة مع الطلبة (Banbury & Hebert, 1992).

## منهجية البحث

### عينة البحث

تكونت عينة البحث من (١٥٨) طالباً وطالبة، بواقع ٦٤ طالباً و ٩٤ طالبة، من طلبة كلية العلوم السلوكية/ جامعة المسيرة الكبرى/ طبرق/ ليبيا. تكرر العينة حسب إجراءات البحث إلى (٤٥) طالباً وطالبة في التجربة النفسية، وإلى (١٨) طالباً وطالبة سجلوا المسافات بينهم وبين الآخرين، وإلى (٧٠) طالباً وطالبة عينة الملاحظة الطبيعية. وإلى (٢٥) طالباً وطالبة عينة استبيان التلامس. والجدول (٣) يتضمن توزيع عينة البحث.

الجدول (٣)

عينة البحث موزعة حسب متغير الجنس والإجراء التجريبي

الجنس الإجراءات	ذكور	إناث	المجموع
التجربة النفسية	١٢	٤٤	٤٥
قياس المسافات	٤	١٤	١٨
الملاحظة الطبيعية	٤٥	٣٥	٧٠
استبيان التلامس	١٤	١٢	٢٥
المجموع	٦٤	٩٤	١٥٨

### أدوات البحث

#### ١ - التجربة النفسية

تكم أهمية التجربة النفسية فيما يمكن أن نستنتج أو نستدل عليه من علاقة قائمة بين السبب والنتيجة، وهي من أدق الأدوات التي يتبعها الباحث النفسي (مايرز، ١٩٩٠، ٣٩). استخدمت للتجربة النفسية هنا لمعرفة أثر العلاقة بين الطالب والأساذ في التقاربية. (وبعبارة أدق فإن هذا التصميم هو تصميم شبه تجريبي). وتوصى جمعية علم النفس الأمريكية APA بأن تكتب التجربة النفسية كالآتي:

ومن خلال ما تقدم أيضاً يتبنى البحث الحالي التعاريف الإجرائية التالية لمصطلحاته وهي:

١ - البعد الاجتماعي: وهو العلاقة الإنسانية الاجتماعية التي تربط طالب الجامعة بأساتذته وزملائه في الدراسة وأصدقائه وأفراد أسرته.

٢ - التقاربية: وهي المسافة الفيزيائية بين شخصين بينهما اتصال، ومحسوسة بوحداث قياس طبعية (مستمتر). كما سيستخدم في البحث الحالي المجال الشخصي للإشارة إليها أيضاً.

٣ - التلامس: وهي للمناطق الجسمية التي حدث فيها تلامس بين طالب الجامعة والآخرين أثناء الاتصال. والتي سوف يؤثر عليها في استبيان التلامس المستخدم في البحث الحالي.

### أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ - ما أقرب نقطة يقف عندها طالب الجامعة عندما يتفاعل مع الآخرين؟ وما أبعد نقطة؟ (أي رسم المجال الشخصي لطالب الجامعة) وما هو أثر الجنس (ذكور- إناث) في ذلك؟

٢ - متى حدث آخر تلامس بين طالب للجامعة والآخرين؟ وأين (في أي مناطق الجسم) حدث هذا التلامس؟ وكيف حدث (ما هي صيغ التلامس)؟

٣ - ما الفرق على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) في: متى؟ وأين؟ وكيف- حدث آخر تلامس؟.



(أ) الأفراد subjects: طبقت التجربة على (٤٥) طالباً وطالبة، اختيروا على أساس أنهم مسجلون في مجموعات بحث للتحرج لدى أحد الباحثين.

(ب) الأدوات tools: شئت الاستفادة من أرمينية مختبر علم النفس - الذي أجريت فيه التجربة - حيث أنه مغطى ببلاط سم (وكل المسافات سيتم قياسها في البحث الحالي بالمستقيم).

(ج) الإجراءات procedure: للشرط التجريبي الأول، كان علاقة (أستاذ - طالب)، حيث يخبر الأستاذ طلبته (مجموعة بحث للتحرج يتراوح عددها من ٧ - ١٠ طلاب) بأنه يريد مقابلتهم كل على حدة ليتعرف على آرائهم فيما يخص بحث التحرج، ويجلس في منتصف المختبر وقدماء على حافة البلاط (لذقة القياس). ويحضر الطلبة لمقابله مفتردين، وتستغرق المقابلة أقل من دقيقة، فهي تنتهي عندما يقف الطالب أمام الأستاذ، وعندما تنتهي المقابلة لا يعود الطالب إلى مجموعته وكان يترك الطالب حرية اختيار الزاوية التي يأتي منها الأستاذ (يمين، أمام، يسار). وقياس التقاربية - المتغير التابع - كان بحساب عدد البلاطات التي يتركها الطالب بينه وبين الأستاذ عندما يقف أمامه.

## ٢- الدراسة الميدانية (قياس التلامس)

وهي إحدى بدائل الطريقة التجريبية، وتجرى في مكان العمل أو وضع الحياة الحقيقية وتستخدم أساليب متعددة كالملاحظة الطبيعية وقياس غير المباشر أو المقابلة (مايزن، ١٩٩٠، ص ٥٥). حيث طُلب من ١٨ طالباً وطالبة ممن تطوعوا لهذه الدراسة أن يقيسوا المسافة بينهم وبين:

١/ غريب، ٢/ معرفة شخصية، ٣/ قريب، ٤/ شخص عجز، ٥/ لأم، ٦/ وقياس المسافة بين امرأة مع امرأة تربطهما: (أ/ معرفة شخصية، ب/ صداقة، ج/ صداقة مقربة)، ٧/ وقياس المسافة بين رجل مع رجل علاقتهما: (أ/ معرفة شخصية، ب/ صديق، ج/ صديق مقرب)، ٨/ وقياس المسافة بين رجل مع امرأة وامرأة مع رجل. أخذت هذه الأسئلة من دراسة ولس (١٩٦٦) المذكورة في (Lindgren, 1978, 244). كما طلب منهم ملاحظة الطلبة الآخرين (طالب وطالب، طالبة وطالبة) وتسجيل المسافة بينهم.

## ٣- استبيان التلامس

اعتماداً على الدراسات السابقة تم وضع استبيان لتحديد (قياس) مسبق التلامس التي تحدث بين الأشخاص. يحتوى الاستبيان على شكين كلاهما يمثلان الخط الخارجي لجسم الإنسان، أحدهما يمثل منظرًا أماميًا، والآخر منظرًا خلفيًا، ويقسم الشكل الذي يمثل جسم الإنسان إلى مناطق محددة ومرتقة، روعي فيه أن يكون التقسيم على أساس أن كل منطقة في الجسم تحمل دلالة نفسية خاصة أو مستقلة عن باقي المناطق الأخرى، وكان التقسيم كالآتي:

- ١- أعلى الرأس وخلفه ٢- الوجه والرقبة ٣- الصدر
- ٤- الكتف ٥- اللسان ٦- الظهر ٧- الذراع ٨- الكف
- ٩- الحوض ١٠- المعز ١١- الفخذ والركبة ١٢- القدم
- ١٣- نصف الجسم الأعلى.

ويعرض على المفحوص بعد شرح التلميحات الخاصة بالاستبيان لكي يحدد المناطق التي حدث فيها التلامس مع الأب والأم والأخت والصديق كلاً على حدة،

الفرق بين الذكور والإناث في حدوث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين.

٥- اختبار مربع كاي لعينة واحدة: لمعرفة دلالة الفرق في مناطق الجسم في التلامس، وكذلك معرفة دلالة الفرق في صيغ التلامس لدى طلبة الجامعة.

٦- اختبار مربع كاي ( $2 \times 5$ ): لاختبار الفرق بين الذكور والإناث في مناطق حدوث التلامس لطالب الجامعة مع الآخرين، وكذلك لاختبار الفرق بين الذكور والإناث في صيغ التلامس.

### نتائج البحث

#### عرضها ومناقشتها

#### عرض النتائج:

**نتائج الهدف الأول:** ما اقرب نقطة يقف عندما طالب الجامعة عندما يتفاعل مع الآخرين؟ وما ابعد نقطة؟ (أي رسم المجال الشخصي لطالب الجامعة) وما هو أثير الجنس (ذكور- إناث في ذلك؟)، وقد تم التحقق من هذا الهدف في ثلاثة نماذج (التجربة النفسية والدراسة الميدانية والملاحظة الطبيعية) وكالاتي:

**النموذج الأول:** (عرض نتائج التجربة النفسية)، تم فيه تحديد المجال الشخصي بين الطالب والأستاذ كما حددتها عينة الطلبة ( $n=45$ ) حيث كانت اقرب نقطة وقف عندها الطلبة عندما جاءوا الأستاذ كانت (مفر) وليمد نقطة كانت (٧٥سم)، ويمتوسط حسابي (٤٢،٤٤) وانحراف معياري (١٥،٢٤). وعدد جمع المتوسط مع الانحراف تصبح المسافة (٥٧،٧٨) وي طرح المتوسط من الانحراف تصبح المسافة (٢٧،١) وهي المنطقة المحرمة.

بمعنى أنه تعرض على المفحوص خمسة استجابات: استبيان لكل علاقة اجتماعية. ويتم تحديد المنطقة بوضع علامة (٤) في المكان الذي حدث فيه التلامس، بالإضافة إلى أسئلة أخرى كان يتضمنها الاستبيان مثل: مع من حدث التلامس؟ متى حدث؟ كيف حدث؟ (عناق، تقبيل، مصافحة، ممسك، لمس، لحكاك، دفع، أم ضرب). والملحق (١) يتضمن استبيان التلامس.

### المعالجة الإحصائية

بعد أن تجمعت البيانات لدى الباحثين، استخدمنا الوسائل الحسابية والإحصائية الآتية:

١- النسبة المئوية: وهي وسيلة حسابية، لإيجاد نسبة تلامس أماكن الجسد المختلفة بين الطلبة في علاقاتهم بالآب، الأم، الأخ، الأخت، الصديق من الجنس نفسه، وأيضا لإيجاد نسبة زمن التلامس بين الطلبة في علاقاتهم بالآب، الأم، الأخ، الأخت، والصديق من الجنس نفسه.

٢- المتوسط الحسابي: لإيجاد متوسطات المسافات الاجتماعية (التقاربية) بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والآخرين.

٣- الانحراف المعياري: لإيجاد الانحرافات للمسافات الاجتماعية بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والآخرين.

٤- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: لاختبار دلالة الفرق بين الذكور والإناث في المجال الشخصي. وكذلك لاختبار دلالة الفرق بين الذكور والإناث في زمن حدوث آخر تلامس. وكذلك لاختبار

بمتوسط حسابي (٢٧,٣٧) وانحراف معياري (١٦,٠١). وهذا يشير إلى أن المجال الشخصي يتسع من الأمام ويضيق من الخلفين (اليمين واليسار).

**النموذج الثاني:** عرض نتائج الدراسة الميدانية، سجل الطلبة (ن=١٨ طالباً وطالبة) المسافات عندما كانوا في محادثة مع الآخرين، وكل حسب مكانته الاجتماعية. والجدول (٥) يتضمن نتائج الدراسة الميدانية طبقاً للبيانات التي أمكن الحصول عليها، مع ملاحظة عدم تسجيل العينة لجميع الأوضاع المطلوبة.

#### الجدول (٥)

المسافات بين الأشخاص أثناء المحادثة  
(ذكور وإناث) (بالسنتمتر)

وضع الشخص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
١ - المبحوث مع :			
غريب	٥٠,٥٣	٢٥,٩٩	١٥
معرفة شخصية	٥١,٦٧	٢٥,٢١	١٢
قريب	٣٦,٢٥	٢٣,٩٩	١٢
أب / أم	١٢,٦٤	١٠,٠٤	١٨
الأصدقاء	٥٦,٢٦	٢٦,٠٧	١٣
٢ - امرأة مع امرأة :			
معرفة شخصية	٣٧,٠٧	٢٣,٦٨	١٤
صديقة	٣٧,٥٤	١٦,٨٠	١٣
صديقة مقربة	١٦,٨٨	١٣,٩٥	١٦
٣ - رجل مع رجل :			
معرفة شخصية	٦٤,٠٠	٢٨,٩٩	١١
صديق	٣٨,٠٠	١٤,٠٠	٠٨
صديق مقرب	٢٦,٦٢	١٣,٠٨	١١
امرأة مع رجل	٢٨,٤٠	١٢,٠٢	١٠
رجل مع امرأة	٧٨,٥٠	٤١,٥٠	٠٦

وحسب متغير الجنس كانت أقرب نقطة لعينة الذكور (ن=١٢) (١٠) وأبعد نقطة (٦٥) ، والمتوسط الحسابي بلغ (٤٠,٥٥) والانحراف المعياري (١٥,٥) والمنطقة المحرمة مداها (٢٥,٠٥) . وأما متوسط للنقاط البعيدة فقد بلغ (٥٥,٦) . في حين كانت أقرب نقطة لعينة الإناث (ن=١٣) (صفر) وأبعد نقطة (٧٥) بمتوسط حسابي (٥١,٦٤) وانحراف معياري (١٥,٧٤) ؛ أما المنطقة المحرمة فقد كان نصف قطرها يساوي (٢٥,٩) ومتوسط النقاط البعيدة يساوي (٦٧,٣٨) . ومن أجل اختبار دلالة الفرق في المجال الشخصي بين الذكور والإناث تم تطبيق الاختبار التائي لميندلين مستقلين وكانت القيمة الثانية المسوية (٨,٢٥) ؛ وعدد مقارنتها بالقيمة الجدولية وبدرجة حرية (٤٢) لتصبح أنها دالة معطياً عدد مستوى > (٠,٠٠١) ولصالح الإناث. وهذا يشير إلى أن المجال الشخصي للإناث أكبر من المجال الشخصي للذكور. والجدول (٤) يتضمن نتائج الاختبار التالي.

#### الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين الذكور والإناث في المجال الشخصي

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الاحتمال
ذكور	٤٠,٥٥	١٥,٥٠	٤٣	٨,٢٥	> ٠,٠٠١
إناث	٥١,٦٤	١٥,٧٤			

وحسب الاتجاه (أمام، يمين، يسار) فقد تأثر المجال الشخصي، فمن الأمام كانت أقرب نقطة (٣٠) وأبعد نقطة (٧٥) بمتوسط حسابي (٤٤,٤٦) وانحراف معياري (١٢,٨٣) . ومن جهتي اليمين واليسار كانت أقرب نقطة (صفر) حيث كان هناك تلامس وأبعد نقطة (٦٥)

يُتضح من الشكل (١) أن المنطقة المظلة هي المنطقة التي لا يُسمح للآخرين بدخولها (أي المنطقة المحرمة)، والمنطقة المخططة هي التي يُسمح فيها بالاتصال. وهذا يشير إلى صديق المنطقة المحرمة أولاً، واتساع الدائرة المسموح بها في الاتصال ثانياً.

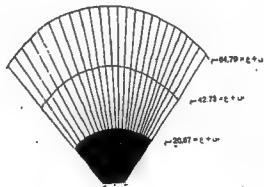
**نتائج الهدف الثاني:** (متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟ وأين دُفئ أي مناطق الجسم؟ حدث هذا للتلامس؟ وكيف حدث؟ ما هي صيغة التلامس؟) يمكن تفصيله في ثلاثة أهداف فرعية:

١- متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟

تم حساب زمن حدوث آخر تلامس بالساعات (العينة ن=٢٥ طالباً وطالبة) ولجميع العلاقات الاجتماعية (أب، أم، أخ، أخت، صديق من الجنس نفسه) وقد كان المتوسط الحسابي (٥٥,٢) والانحراف المعياري (١٣٦,٨). وهذا يعنى أن التلامس يحدث كل (٥٥,٢) ساعة. أما نتيجة الذكور فقد كانت (٨٢,٠٨) و (١٧٨,٦٨) كمتوسط حسابي وانحراف معياري على التوالي، والإناث كانت نتيجةهن بمتوسط حسابي (٢٥,٦٨) وانحراف معياري (١٣٦,٨). وأما زمن حدوث آخر تلامس للعلاقات الاجتماعية منفردة، فقد جاء (الصديق من الجنس نفسه) أولاً بمتوسط حسابي قدره (٧,٩٢) وهذا يعنى أن التلامس مع الصديق يحدث كل لثمانى ساعات تقريباً، ثم جاءت الأم بمتوسط حسابي (١٦,٥٦)، ثم الأخ بمتوسط (٥٨,٨)، ثم الأخت بمتوسط (٩٣,٨٤)، وأخيراً جاء الأب بمتوسط قدره (١٠٦,٥٦) ساعة. وحسب متغير الجنس كان ترتيب الذكور (ن=١٢) للعلاقات الاجتماعية كالآتي: الصديق، الأم، الأخ، الأب، ثم الأخت، وأما عينة

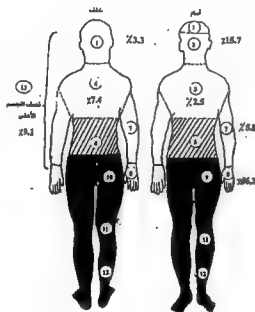
النموذج الثالث: (نتائج الملاحظة الطبيعية)، سجلت عينة الملاحظة الطبيعية (ن=٧٠) أثناء تفاعلها اليومي في المجال الشخصي بمتوسط حسابي مقداره (٥٢,٨٥) وانحراف معياري (١٤,٢). ومنطقة الاتصال المريحة كانت تمتد بين (٣٨,٦٥ إلى ٦٧,٠٥)؛ وحسب متغير الجنس، سجلت عينة الذكور (ن=٣٥) بمتوسط حسابي مقداره (٢٩,٧٢) وانحراف معياري (١٠,١)؛ ومنطقة الاتصال المريحة تمتد بين (١٩,٦٢ إلى ٣٩,٨٢). أما عينة الإناث (ن=٣٥) فقد سجلت متوسط حسابي مقداره (٢٧,٤٤) وانحراف معياري (١٠,٧) ومنطقة الاتصال المريحة تمتد بين (١٦,٧٤ إلى ٣٨,١٤).

ومن النماذج الثلاثة أعلاه تم جمع البيانات ومعالجتها كلها معالجة واحدة (ن=٢٧٤) بواقع ٤٥ و ١٥٩ و ٧٠ على التوالي، اتضح أن متوسط المجال الشخصي يساوى (٤٧,٧٣) بانحراف معياري مقداره (٢٢,٠٦) ومثلت هذه الأبعاد بياناتي في الشكل (١).



الشكل (١) المجال الشخصي للطالب الجامعي

الأكتاف بنسبة (٧,٤٪) ثم للذراع بنسبة (٥,٨٪) ، ثم منطقة أعلى وخلف الرأس (الشعر) بنسبة (٢,٣٪) ، ثم منطقة الصدر بنسبة (٢,٥٪) ، أما منطقتي البطن والظهر فقد جاءتا متساويتا وحسرا مع نصف الجسم الأعلى ، أما نصف للجسم الأسفل فيمثل منطقة محرمة مسيا . والشكل (٧) يتضمن خلاصة هذه النتائج .



الشكل (٧)

نسب مناطق التلامس بين الأشخاص

ومعرفة دلالة الفرق في تكرارات التلامس بين مناطق الجسم الثلاث عشرة ، تم استخدام اختبار مربع كاي لعينة واحدة وكانت القيمة المحسوبة (٤٤٣,٥٤٩) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١٢) اتضح أنها دلالة عدد مستوى > ٠,٠٠١ وهذا يشير إلى أن مناطق الجسم تختلف مطبويا من حيث التلامس .

الإناث (ن = ١٢) فجاء ترتيب إجاباتهن كالتالي: الصديقة، الأخ، الأم، الأخت، ثم الأب. وهذه النتائج تشير إلى أن (الصديق من الجنس نفسه) هو الأكثر تلامسا لدى الميكنين، وإن الأب والأخت جاءا بالمرتبتين الأخيرتين لدى الميكنين. والجدول (٦) يتضمن خلاصة نتائج زمن حدوث آخر تلامس.

الجدول (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لزمن حدوث آخر تلامس (بالساعات) بين طلاب الجامعة والآخرين

العينة		المؤشرات	العلاقات الاجتماعية
الذكور	الإناث	الإحصائية	
١٢٣,٦٨	١٦٦,٤٢	فريست الحساب	الأب
١٩٦,٣٢	١٠٥,٨٤	الانحراف المعياري	ن = ٢٥
١٦٦,٤٨	١٩,٦٨	فريست الحساب	الأخت
٢٥٦,٥٦	١٦,٤٨	الانحراف المعياري	ن = ٢٥
٩٦,٤٨	١٨,٠٠	فريست الحساب	الأخ
١٩٣,٢	٨,٤٠	الانحراف المعياري	ن = ٢٥
١٤,٨٨	١٨,٤٨	فريست الحساب	الأم
١٢,٤٨	١٢,٢٤	الانحراف المعياري	ن = ٢٥
١١,٢٨	٤,٣٢	فريست الحساب	صديق من نفس الجنس
١٦,٨	٢,٤٠	الانحراف المعياري	ن = ٢٥
٨٧,٠٨	٢٥,٦٨	فريست الحساب	جميع العلاقات
١٧٨,٥٦	١٣٦,٨	الانحراف المعياري	ن = ١٢١

٢ - في أي مناطق الجسم (أين) حدث آخر تلامس بين طلاب الجامعة والآخرين ؟

تم حساب تكرارات إجابات الطلبة على الاستبيان (شكل الجسم) واتضح أن أكثر منطقة يحدث فيها التلامس هي الكف بنسبة (٥٦,٢٪) ، ثم منطقة الوجه بنسبة (١٥,٧٪) ثم نصف الجسم الأعلى (وهو يشمل المناطق: ١,٢,٣,٤,٥,٦,٧,٨) بنسبة (٩,١٪) ، ثم منطقة

التي حدث فيها التلامس فعلا، وإن ٧٥٪ من تلامسهم يقتصر على الكف في حين أن الإناث ينتشر تلامسهن في اغلب مناطق الجسم، كما أن النسب تتوزع على مختلف المناطق ولا تنحصر بمنطقة واحدة (كما عند الذكور).

من جانب آخر، تم حساب النسب المئوية لإجابات الطلبة في العلاقات الاجتماعية للمينة ككل وللذكور والإناث بشكل منفرد، واتضح أن منطقة أعلى وخلف الرأس اقتصرت على الأب والأم فقط. حيث أن التلامس بين البيت وأبيها حدث في منطقة الرأس، وكذلك بين الشاب وأمه. أما منطقة الصدر فقد اقتصرت على الإناث فقط، مرة مع الأب وأخرى مع الصديقة. والجدول (٧) يبين هذه النتائج بشكل ملخص.

وحسب مخبر الجنس جاءت نتائج عينة الذكور (ن=٦٣) كالآتي: منطقة الكف أولا (٧٤,٦٪)، ثم منطقة الوجه (١٤,٣٪)، ثم نصف الجسم الأعلى (٤,٧٪)، ثم منطقة أعلى الرأس والأكتاف بالنسبة نفسها وهي (٣,٢٪)، ولم يحدث تلامس في مناطق: الذراع، الصدر، ونصف الجسم الأسفل. وجاءت نتائج عينة الإناث (ن= ٥٨) فقد كانت نسبها كالآتي: منطقة الكف بنسبة (٣٦,٢٪)، ثم الوجة بنسبة (١٧,٢٪)، ثم نصف الجسم الأعلى بنسبة (١٣,٨٪)، ثم منطقتا الأكتاف والذراع بالنسبة ذاتها وهي (١٧,١٪)، ثم الصدر بنسبة (٥,٢٪)، ثم أعلى للرأس بنسبة (٣,٤٪).

وهذه للنتائج تظهر لنا أن للذكور أكثر إيجازا في التلامس من الإناث وذلك من خلال عدد المناطق القليلة

الجدول (٧)  
يمثل النسب المئوية لمناطق حدوث التلامس حسب العلاقة الاجتماعية والجنس

العلاقات الاجتماعية	الكف	الوجه	نصف الجسم الأعلى	الأكتاف	الذراع	أعلى الرأس	الصدر
الأب	العينة الكلية	٦١,٩	٩,٥	٩,٨	٥,٩	٩,٥	٤,٨
	الذكور	٢٧,٧	١٨,٢	٩,١	—	—	—
الأم	الإناث	٥٠	—	—	٢٠	٢٠	١٠
	العينة الكلية	٣٦	٢٨	١٦	٨	٨	—
الأخ	الذكور	٤٦,١	٣٠,٨	٧,٧	—	١٥,٤	—
	الإناث	٢٥	٢٥	٢٥	١٦,٧	٨,٣	—
الأخت	العينة الكلية	٦٨	٨	٤	١٢	٨	—
	الذكور	٨٤,٦	٧,٧	—	٧,٧	—	—
صديق من نفس الجنس	الإناث	٥٠	٨,٣	٨,٣	١٦,٧	—	—
	العينة الكلية	٦٠	١٢	١٢	٤	١٢	—
صديق من نفس الجنس	الذكور	٩٢,٣	—	—	٧,٧	—	—
	الإناث	٢٥	٢٥	٢٥	—	٢٥	—
صديق من نفس الجنس	العينة الكلية	٥٦	٢٠	٨	٤	—	٨
	الذكور	٧٦,٩	١٥,٤	٧,٧	—	—	—
صديق من نفس الجنس	الإناث	٣٣,٤	٢٥	٨,٣	٨,٣	—	١٦,٧

### ٣- ما صيغ التلامس (كيف) التي حدثت بين طالب الجامعة والآخرين؟

للتعرف على صيغ للتلامس (عناق، تقبيل، مصافحة، مسك، لمس، احتكاك، دفع، ضرب) تم حساب النسب المئوية لأفراد العينة (ن=١٢١)، وجاءت المصافحة بالمرتبة الأولى (٤٥,٥٪)، ثم التقبيل (١٨,٢٪)، ثم اللمس (١٠,٧٪)، ثم العناق (٩,١٪)، ثم المسك والضرب بالنسبة ذاتها وكانت (٥,٨٪)، ثم الدفع (٣,٣٪)، وأخيرا الاحتكاك بنسبة (١,٦٪).

وفيم إذا كان هناك فرق جوهري في صيغ التلامس، تم تطبيق اختبار مربع كاي لعينة واحدة. وكانت القيمة المصوبة (١٣٧,٩٣) ومقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (٧) اتضح أنها دلالة عدد مستوى > ٠,٠٠١، وهذا يعنى أن هناك اختلافات جوهريه في صيغ للتلامس التي يستعملها الأفراد.

أما عرض صيغ التلامس حسب متغير الجنس فقد جاء ترتيب نسب عينة الذكور (ن=٦٣) كالتالى: المصافحة

(٦٦,٦٪)، ثم التقبيل (١٧,٤٪)، ثم العناق والضرب بنسبة (٤,٨٪)، ثم اللمس (٣,٢٪)، وأخيرا جاء المسك والدفع بنسبة (١,٦٪). وأما عينة الإناث (ن=٥٨) فقد كان ترتيب صيغ التلامس كالتالى: المصافحة (٢٢,٤٪)، ثم التقبيل واللمس بالنسبة ذاتها (١٩٪)، ثم العناق (١٣,٨٪)، ثم المسك (١٠,٣٪)، ثم الضرب (٦,٩٪)، ثم الدفع (٥,٢٪)، وأخيرا الاحتكاك بنسبة (٣,٤٪).

وأما صيغ التلامس التي حصلت وفقا للعلاقات الاجتماعية (المبحوث مع الأب، الأم، الأخ، الأخت، صديق من نفس الجنس)، فقد تم حساب النسب المئوية لكل حالة، واتضح أن صيغة الدفع في التلامس تقتصرت على الأخ، وإن الأب والأم لم يستخدموا الضرب مع الذكر. وإن الاحتكاك حدث مع الإناث من جهة الأب والأخ. والنتيجة المهمة هنا والتي لا يمكن إغفالها هي محدودية صيغ التلامس عند الذكر، فمع الأب لم يستخدموا إلا ثلاث صيغ فقط. ومع الأخ والأخت والصديق استخدموا أربع صيغ للتلامس فقط. والجدول (٨) يتضمن خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية.

الجدول (٨)  
خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية	مصافحة	تقبيل	لمس	عناق	مسك	ضرب	دفع	احتكاك
الأب	٥٧,١	١٤,٢	٩,٥	٤,٨	٤,٨	٤,٨	-	٤,٨
	٧٢,٧	١٨,٢	-	٩,١	-	-	-	-
	٤٠	١٠	٢٠	-	١٠	١٠	-	١٠
الأم	٢٨	٣٦	١٦	١٦	-	٤	-	-
	٣٨,٥	٤٦,١	٧,٧	٧,٧	-	-	-	-
	١٦,٧	٢٥	٢٥	٢٥	-	٨,٣	-	-
الأخ	٥٢	٨	٨	٤	٨	٨	١٢	-
	٧٦,٩	٧,٧	-	-	-	٧,٧	-	-
	٢٥	٨,٣	١٦,٧	٨,٣	١٦,٧	٨,٣	١٦	-

تابع الجدول (٨)  
خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية	مصافحة	تقبيل	لمس	عناق	مسك	ضرب	دفع	احتكاك
الأخت	الجدية الكلية	٤٤	١٢	١٢	١٢	٤	-	٤
	الذكور	٧٦,٩	-	٧,٧	-	٧,٧	-	-
	الإناث	٨,٣	٢٥	١٦,٧	٢٥	١٦,٧	-	٨,٣
صديق من نفس الجنس	الجدية الكلية	٤٨	٢٠	٨	٨	١٢	-	-
	الذكور	٦٩,٢	١٥,٤	-	٧,٧	٧,٧	-	-
	الإناث	٢٥	٢٥	١٦,٧	٨,٣	١٦,٧	-	-
النسب الكلية	الجدية الكلية	٤٥,٥	١٨,٢	١٠,٧	٩,١	٥,٨	٣,٣	١,٦
	الذكور	٦٦,٦	١٧,٤	٣,٢	٤,٨	١,٦	٤,٨	-
	الإناث	٢٢,٤	١٩	١٩	١٣,٨	١٠,٣	٦,٩	٣,٤

الجدول (٩)  
يبين الاختبار التالي للفرق بين الذكور والإناث في حدوث آخر تلامس

الجنس	ح. د.	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الاحتمال
ذكور	١١٩	٨٢,٠٥	١٧٨,٥٦	٢٤,٤٢	٠,٠٠١ >
إناث		٢٥,٦٨	١٣٦,٨٠		

كما تم اختبار الفرق في زمن حدوث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين للعلاقات الاجتماعية منفردة وفقاً لتغير الجنس، باستخدام الاختبار التائي لميثلين مستقلة أيضاً، وكانت جميع النتائج دالة لصالح الذكور، وهذا يعني أن الإناث أكثر تلامساً من الذكور مع الصديقة، الأم، الأخ، الأخت، والأب، وقد لخصت نتائج اختبارات للعلاقات الاجتماعية في الجدول (١٠).

نتائج الهدف الثالث: ما الفرق على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) في متى حدث آخر تلامس؟ وأين؟ وكيف؟ ويمكن تفصيل هذا الهدف في ثلاثة أهداف فرعية، وكالتالي:

١- التعرف على الفرق في (متى) حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)؟

تم اختبار الفرق في زمن حدوث آخر تلامس للعلاقات الاجتماعية وفقاً لتغير الجنس باستخدام الاختبار التائي لميثلين مستقلتين، وكانت قيمة ت المحسوبة (٢٤,٤٢) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١١٩) أتضح أنها دالة مطوية عند مستوى  $0,001 >$ ، ولصالح الذكور. وهذا يعني أن الإناث أكثر تلامساً من الذكور. والجدول (٩) يتضمن نتائج الاختبار التائي للهدف الثالث.



### الجدول (١٠)

يبين الاختبارات التائية للفرق بين الذكور والإناث في حدوث آخر تلامس مع الآخرين

العلاقات الاجتماعية	الجنس	ح.د	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الاحتمال
صديق من نفس الجنس	ذكور	٢٣	١١,٢٨	١٦,٨٠	٥,٣١	> ٠,٠٠١
	إناث		٤,٣٢	٢,٤٠		
الأم	ذكور	٢٣	١٤,٨٨	١٢,٤٨	٢,٤٦	> ٠,٠٥
	إناث		١٨,٤٨	١٢,٢٤		
الأخ	ذكور	٢٣	٩٦,٤٨	١٩٣,٢	١٨,٤٢	> ٠,٠٠١
	إناث		١٨,٠٠	٨,٤٠		
الأخت	ذكور	٢٣	١٦٢,٤٨	٢٥٦,٥٦	٢٩,٠١	> ٠,٠٠١
	إناث		١٩,٦٨	١٢,٤٨		
الأب	ذكور	١٩	١٣٣,٦٨	١٩٦,٣٣	١٠,٣	> ٠,٠٠١
	إناث		٧٦,٨٠	١٠٥,٨٤		

### الجدول (١١)

نتائج اختبار مربع كاي لمناطق الجسم

مناطق الجسم	الكف	الوجه	نصف الجسم الأعلى	نصف الجسم الأسفل	الكتف	الرقبة	الرأس	قيمة كاي المحسوبة	الاحتمال
ذكور	٤٧	٩	٣	٢	٢	٢	٢	٢١,٦	> ٠,٠٠١
إناث	٢١	١٠	٨	١٠	٩	٩	٩		

٣- التعرف على صيغ التلامس (كيف؟) التي حدثت بين طالب الجامعة والآخرين على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

لفرض اختبار الفرق بين الذكور والإناث في صيغ التلامس (المصافحة، التقبيل، اللمس، الطاق، وتم دمج المصك مع المنصب مع اللدغ مع الاحتكاك في خلية واحدة)، تم استخدام اختبار مربع كاي (٥ × ٢)، وبين أن قيمة كاي للمصوبة دالة عند مستوى > ٠,٠٠١ وهذا

٢- التعرف على الفرق في مناطق الجسم (أين؟) التي حدث فيها آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

تم اختبار الفرق في مناطق حدوث التلامس لطالب الجامعة مع الآخرين بين الذكور والإناث باستخدام اختبار مربع كاي (٥ × ٢) وللمناطق التي حدث فيها التلامس أصلاً (وهي: الكف، الوجه، نصف الجسم الأعلى، الأكف، الذراع، أعلى وخلف الرأس، الصدر، كما تم دمج منطقة الأكف مع الصدر ومنطقة الذراع مع الرأس) وذلك بعد استبعاد المناطق التي لاتصح في الهدف الأول لأنها محرمة أي لم يحدث فيها تلامس، واتضح أن قيمة كاي للمصوبة دالة عند مستوى > ٠,٠٠١ وهذا يشير إلى أن مناطق الجسم تختلف جوهرياً من حيث التلامس بين الذكور والإناث. والجدول (١١) يتضمن نتائج اختبار مربع كاي.

وأن يكون المجال للشخصى للمرأة - فى هذا البحث - أوسع من الرجل، فذلك ناتج عن العوامل الثقافية والمضارية. حيث تجد الإناث الكثير من الحرج عند الاقتراب من الآخرين - وبخصوصا الجلس الآخر- أثناء الاتصال. ولذلك وفى عدد من المدن العربية والبعيدة عن العاصمة - طبرق مثلا - نجد - وحتى الآن - طلبة السنة الرابعة فى الجامعة يجلس الذكور منفصلين عن الإناث، وهذا الكلام يصدق على الدول العربية الأخرى العراق ودول الخليج واليمن ..... الخ. كما أن الفتاة تخشى عندما تقترب كثيرا من الذكور أن يساء تفسير هذا السلوك، مما يعزز قيمة الانبعاث لديها. وهذا الكلام يصدق ويفسر أيضا سبب صديق المجال الشخصى لدى الذكور، وضعيفة فيما بين الإناث أيضا.

وينفرد البحث الحالي فى أنه ميز فى المجال الشخصى ما بين الجهات. حيث أن الأفراد عندما يقابلون الآخرين من جهة الأمام فإنهم يتركون مسافة أكبر مما لو قابلوهم من جهة اليمين أو جهة اليسار. وقد يرجع ذلك - فى رأى الباحثين - لعدة أسباب. أولا: أن شخصية الإنسان وكيانه وهيئته كلها تنحسد بالانظر الأمامى له، وربما الاتصال من إحدى الجهتين يجلبنا نظرات الآخر المباشرة، وبالوقت نفسه يطمئنا حرية النظر إلى أكثر من جهة دون إحراج. والسبب الثانى: هو جهة الأمام تعتم (تفرض) وجود مسافة كافية (ترناح) فيها العين بالنظر، فكما مناقت المسافة كلما نشر بعدم الراحة فى حاسة الإبصار. والسبب الثالث: هو أننا عادة ما نتصل بالغيراء من الجهات. ففى الساحنرات - للطلبة مع بعضهم - وفى دور السينما وفى الملاعب الرياضية - المتفرجين - وفى كل وسائل النقل نجلس بجانب الغيراء وليس أمامهم، وفى

يعنى أن ثمة اختلافا جوهريا فى استعمال صيغ التلاصق بين الذكور والإناث. والجدول (١٢) يتضمن خلاصة نتائج اختبار مربع كاي.

#### جدول (١٢).

يبين نتائج اختبار مربع كاي لصيغ التلاصق

صيغة التلاصق	مصادفة	التفريق	النسب	للتجان	المسافة	أهمية تاي	الاتصال
ذكور	٤٢	١١	٢	٣	٥	٢٨,٧٢	٠,٠٠١
إناث	١٣	١١	١١	٨	١٥		

#### مناقشة النتائج:

لا نريد القول أنه كان من المتوقع أن يكون المجال الشخصى (التقاربى) لطالب الجامعة صنيقا، حيث أن النتيجة تتفق مع معظم أدبيات علم النفس (Lindgran) (1987) (Secord & Backman, 1974) وربما ذلك يرجع لخصائص عدة عوامل ثقافية وحضارية، فكل من حضارة البحر المتوسط والحضارة الشرقية والمضارة الإسلامية والمضارة العربية كلها تؤكد على أهمية التقارب والتلاصق. فالمسلمون فى الصلاة يؤكدون على وجوب تلامس المصلى مع الذين يقفون إلى يمينه وإلى شماله. كما أن حضرات السمر والسهل ورغم كبر حجم المكان (الفضاء أو القرعة) فإن المتصامرين لا يحولهم الكلام إلا عندما تتلاصق كعناقهم. فهم يتركون الفراغ ليترجموا فى مساحة صنيقة، عندها سوف يخبرون بالراحة أثناء تفاعلهم واتصالهم. وربما يدخل فى ذلك عنصر المسافة، حيث تشير أدبيات علم النفس إلى أن الأشخاص للعنوايين يكون مجالهم الشخصى أوسع من الأشخاص المسلمين.

حالة وجود خيارات للجلبوس مع الآخر من جهة الأمام أو الجانب. وهذا الخيار موجود في القطارات - فإن معظم الأشخاص لا يفضلون الجلبوس مع الآخرين وجهها لوجه. وهذا ما يحدث أيضا في المصاعد الكهربائية. حيث أن جميع من في المصعد يتجنب النظر إلى الآخر ويتكفى بالوقوف إلى جانبه.

كما أن نتائج هذه الدراسة في المسافات بين الأشخاص أثناء المحادثة جاءت مختلفة مع دراسة ولس (١٩٦٦) حيث أن المسافات فيها طبقت على عينة أمريكية. ومن المعروف أن الأمريكيين - وكما يقولون عن أنفسهم - لديهم قيمة للعزلة والانفرادية يحسن عينة للبحث الحالي والتي هي صربية، حيث أن للمرب لديهم قيمة التقارب والاجتماعية.

وعندما جاءت نتيجة الهدف الثاني في أن الصديق من الجنس نفسه هو أكثر من يحدث معه تلامس، وفي هذا إشارة واضحة جدا إلى تفضيل الصديق على أفراد العائلة من حيث التلامس، بعبارة أخرى، يمثل الصديق هدفا مناسباً للتلامس، لأننا نرى الصديق على فترات متقطعة فأنتنا مضطرين لملامسته بحسن ما يحدث مع أفراد الأسرة - باستثناء الأم طبعا - فحسن لنا مضطرين لملامستهم، فحسن دائما معهم نقاسمهم السكن والطعام والشراب وربما حتى الملابس دون أن يحدث التلامس، وهذا ما حدث مع الأخ والأخت في نتيجة البحث الحالي. والأب يمثل رب الأسرة، أكبرها سنا، أكثرها احتراماً، مما يجعل الاقتراب منه وملامسته أمر لا يخلو من الصعوبة والإحراج، فالشباب - وخصوصا المراهقون - يتجنبون ملامسة الأب إلا عندما يكونون مضطرين وعندما يشعرين ببعض الإحراج، بل أن بعضهم لا يأكل مع أبيه في نفس

الساكنين. أما الأم فهي إشارة ورمز للدفء والحنان وهي الفرد الوحيد في الأسرة الذي يتفق كل أفراد الأسرة على حبه والتقرب منه، ويظل حصن الأم المهذ الأول والدائم للإنسان ويظل الإنسان يذكره ويشاقق إليه عبر مراحل حياته. بقي أن نشير إلى علاقة الأخ بالأخت فهذه العلاقة فيها - ومن وجهة نظرنا - الكثير من التناقض فالأخ يحب أخته ويخاف عليها، ويتمنى لها الدجاح والتوفيق، ولكن وبالموت نفسه، فإنه يبتعد عنها نفسيا وجسميا، فهو لا يتدخل في أي من أمورها الخاصة، وهو لا يخرج معها لنزهة أو لتسوق، كما أنه يبتعد عنها جسديا وندرا ما يقرم بملامستها، بل أحد أفراد العينة أجاب أنه وطيلة حياته لم يلمس أيا من أخواته، وأجاب آخر أنه تلامس آخر مرة مع أخته منذ أكثر من سنة - استبعدت هاتان الاستمارتان من التحليل الإحصائي -.

وكان لكف من أكثر مناطق الجسم تلامسا، ثم الوجه، ثم نصف الجسم الأعلى، ثم الأكتاف، ويقابلها في صيف التلامس المصافحة، ثم التقبيل، ثم التمس، ثم العناق. أي أن للتلامس هذا يحدث بمصافحة الأيدي، وللتقبيل في الوجه ولمس الأكتاف والعناق ينصب الجسم الأعلى، إذن يبدو أن هذه هي مناطق التلامس وصيغته الشائعة في مجتمعنا. وإذا ترك نصف الجسم الأسفل فهذا ناشيا مع أخلاق هذا المجتمع وأعرافه ودينه.

كما ظهر أن الذكر أقل من الإناث في مناطق حدوث التلامس وفي صيف التلامس. وهو ما أشرنا إليه بأن الذكر أكثر إيجازا في التلامس، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الإناث أكثر مهارة من الذكر في الاتصال غير اللفظي - وقد يكون إلى جانب الاتصال اللفظي - وأكثر مرونة في الانتقال ما بين المواقف عبر قنوات الاتصال المختلفة.

## المراجع العربية

- ١ - السعاصر. ترجمة: عبد الله محمد عريف. بنغازي: جامعة قاروين.
- ٢ - سايزر، أن (١٩٩٠). علم النفس التجريبي. ترجمة خليل البياضي، بغداد: جامعة بغداد.
- ٣ - الفيلز، عبد الله فلاح (٢٠٠٠). الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية EPSS، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- ٤ - ناصر، يونس (١٩٩٦). التفاضل الصفي. الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب فلسطين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية (طرابلس/ ليبيا) ٢١-٣١ أكتوبر (١٩٩٥).

- ١ - إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٨). علم النفس الإكلينيكي، الرياض: دار الريح.
- ٢ - أحمد، يحيى علي (١٩٩٤). المسألة ودورها في الاتصال اللغوي، المجلة العربية للتعليم الإنسانية، ٤٩، ٢٣-٧٠.
- ٣ - دافيدوف، للدال (١٩٩٢). مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- ٤ - روين، بريت (١٩٩١). الاتصال والسلوك الإنجابي، ترجمة نخبة من أعضاء قسم وسائل وتكنولوجيا التعلم بجامعة الملك سعود، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- ٥ - روث، جون (١٩٩٣). إشكاليات علم النفس وتطوره، في: امسلي، جوردن وآخرون. اتجاهات علم النفس

## المراجع الأجنبية

- 9- Andersen, P.A., (1992). Excessive Intimacy: An Account Analysis of Behaviors, Cognitive Schema, Affect, and Relational Outcomes. Paper Presented at the International Conference on Personal Relationships (6th, Orono, Me, July 1992).
- 10- Arnold, G. B. (1990). The Teacher and Non-verbal Communication. Political Science Teacher, V.3, N. 3, P.13-40 Sum.
- 11- Banbury, M.M. & Hebert, C.R., (1992). Do You See what I Mean? Body language in classroom Interactions. Teaching Exceptional Children, (V, 24, N.2, P. 34-38 Win ).
- 12- Brodin, J. (1990). Communication in Profoundly Mentally Retarded Multiply Handicapped Children. Paper Presented at the International ISAAC Conference on Augmentative and Alternative Communication (4th, Stockholm, Sweden, August 12-16, 1990).

- 13- Burgoon, J. K. & Others, (1992). Interpretations, Evaluations, and Consequences of Interpersonal Touch. Human Communication Research, V.19, N.2, P.237-63, Dec.
- 14- Cordeau, M. A. (1993). The Effects of A Workshop on Touch on Nursing Students Knowledge, Attitude, and Behavioral Intention. Southern Connecticut State University. Degree :MSN, DAI-B 54/09, P4944, Mar 1994.
- 15- Ellis, M.E. (1992). Perceived Proxemic Distance and Instructional Video Conferencing: Impact on Student Performance and Attitude. Paper Presented at the International Communication Association (42nd, Miami, FL, May, 20-25, 1992).
- 16- George, R.L. & Cristiani, T.L. (1995). Counseling: theory and practice, 4th. Ed., Massachusetts: Allyn and Bacon.

- 17- Gotch, D. and Brydges, M. (1990). Effective Teaching in the Multi - Cultural Classroom, Report of A Panel Presentation for the Community College League of California (Los Angeles, CA, November 18, 1990).
- 18- Griffin, M. A. (1993). Say it Like You Mean It. School Business Affairs (V.59, N.9, p.15-19 Sep).
- 19- Griffin, M. A. and McGahee, D. (1995). Watch What You're Saying When You're Not Talking. School Business Affairs. V.61, N.10, P.46-49 Oct.
- 20- Kung, D. (1997). Nonverbal Communication. [Online]. Available: [2001, April, 14].
- 21- Lindgren, H. C. (1978). An Introduction to Social Psychology, 2nd ed. John Wiley & Sons. New York.
- 22- McDaniel, E. R. (1993). Japanese Nonverbal Communication: A Review and Critique of Literature. Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech communication Association (79th, Miami Beach, FL, November 18-21, 1993).
- 23- Neill, S. R. (1991). Children's Responses to Touch: A Questionnaire Study. British Educational Research Journal . V.17, N.2, P.149-63.
- 24- Olshansky, E. (1994). Nonverbal Communication in Italian - Canadian Infants at (9) and (15) Months, York University ( Canada ). Degree: MA, MAI 33/02, P.666 , Apr 1995.
- 25- O'Mara, J. (1990). Reach Out and Touch Someone : Tactile Communication in Selected Puerto Rican Novels. Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association ( 81st, Philadelphia, PA, April 19-22, 1990).
- 26- Secord, P. F. & Backman, C. W. (1974). Social Psychology, 2nd ed. McGraw-Hill, New York.
- 27- Sensesenbaugh, R. (1995). How Effective Communication Can Enhance Teaching at the College Level. [Online]. Available: [2001, April, 14]. 26 .
- 28- Simmons, C. N. (1992). An Investigation of the Attitude of Educators Concerning Teacher Nonverbal Communication Skills in Relation to Classroom Management, Stephen F. Austin State University, Degree: MEd, MAI 31/01, P.63, Spring 1993.

## مقدمة

لقد كان فهم طبيعة الذكاء البشري.  
وابتكار طرق لتقييمه يمثلان مشكلات  
محورية في علم النفس منذ بدايته، ومع  
أن المقياس الأول للذكاء ابتكره عالم  
النفس الفرنسي بيليه (Binet)، ومع أن  
عالم النفس الألماني شتيرن Stern هو  
الذي قام ببعض أفضل الأعمال المبكرة  
في علم النفس الفارق، فإن الباحثين  
البريطانيين والأمريكيين هم الذين أتوا  
بسرعة للسيطرة على هذا الميدان.

## الفروق الثقافية في الذكاء

د. محمد إبراهيم جودة هلال

أستاذ علم النفس التربوي المساعد  
كلية التربية ببها - جامعة الزقازيق

ثم قام عدة باحثين بالولايات المتحدة وعلى رأسهم تيرمان Terman بدرجعة وتطبيق هذا المقياس، وفي إنجلترا قام بيرت Burt بمجهود مماثل، كما تقدم سبيرمان Spearman بنظرية عن الذكاء ذات عاملين (عام، خاص)، ولم يقتنع ثورنديك Thorndike بهذا، إذ اعتقد بأن هناك قدرات مستقلة كثيرة وليست قدرة عامة، واستمر الخلاف طوال الجيلين للتالبيين، ففي أمريكا أخذ كيلي Kelley موقع ثورنديك وتلاه ثيرستون Thurstone وأخيراً جيلفورد Guilford، وفي إنجلترا تقدم بيرت وتلاه فيرنون Vernon، الذي دفع بنظرية سبيرمان إلى الامام مع إجراء تعديلات عليها لتشمل عوامل أخرى ثم قام بترتيبها في تسلسل هرمي، مسيطر عليه للعامل "g" ثم جاءت نظرية كاتل Cattell محتوية على كلتا النظريتين، البريطانية ذات التسلسل الهرمي، والأمريكية المتعددة العوامل، وكانت نظريته شبه هرمية، ذات عاملين عامين عند القمة وهما الذكاء السائل (GF) والذكاء المتجارب (G)، ثم اختلفت الصياغات الحديثة لنظرية القدرات السائلة والمختلطة ببعض الشيء، حيث أكد هورن Horn ١٩٨٥، بأنه قد حدد هوية عشرة عوامل كهذه، ونتيجة للثورة المعرفية في علم النفس، واستحصاال للزعة السلوكية كنزعة إدراكية، بدأ التحول من السمة إلى العملية وتركز الاهتمام أكثر بعملوات التفكير الذكي، كما جء واضعوا للنظريات المعرفية للترجوه Cognitively oriented theories في فهم أبنية القدرة، من خلال ربط الأداء في اختبارات القدرة بالأداء في المهام المصممة لقياس العمليات المعرفية. (١٢-٢٩١٨)\*. ونتيجة لذلك فقد

\* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع والرقم الثاني إلى رقم الصفحة بذات المرجع.

ظهر العديد من النظريات المعرفية في الذكاء والتي من أهمها، النظرية الثلاثية Triaichic Theory لستيرنبرج Sternberg، والنموذج الرباعي لفرايد أبو حطب\*، ونظرية جاردنر Gardner .

ونظراً لأن العوالم التي تعيش فيها المجتمعات المختلفة عوالم متميزة، وليست مجرد نفس العالم بمعان مختلفة (١٦-٤٩٧) ومن المعروف أن فروق الأداء بين الشعوب يمكن أن تنشأ من التقابلية المحدودة للقياس لمواقف الإثارة والموضوعات، فقد تحول البحث في علم النفس المعرفي إلى سلسلة من الموضوعات المشبعة بالثقافة، وإيجاد طريقة لتوليف وتثبيت حقيقة الفروق الجماعية في الأداء المعرفي (١٦-٤٩٨) وفهم الإختلاف في للدولمى العقلية ولأن للاختلاف تتحكم في تكرار وقوع الأحداث، وتتملى الوقت للذى يتقضى في أداء بعض المهام، وتتحكم في مستوى صعوبتها في مختلف البيئات، ولأن الثقافة نظام معرفي منسق في تصورات جماعية، وشكل فرعى من أشكال العقل، فقد ظهرت الدراسات عبر الثقافية في الذكاء والتي تهتم في المقام الأول بقياس الفروق بين الشعوب، وتهتم في المقام الثاني بتفسير أسباب تلك الفروق .

ولكن تعترض هذه للدراسات كخيي من الصعوبات للمهجية، فمن الصعب أن تحدد خصائص الثقافات، وأن نحصل على عينات ممثلة، بالإضافة إلى مشكلة الإختبارات التي تهنى في إطار ثقافة فرعية معينة (٤-٥٧٦)، كذلك قيود نظريات الذكاء، التي يفترض أن تطبق على الجميع في كل مكان وهي ليست كذلك، وقد يكون من المفيد لو أن هناك رأياً إفريقياً عن الذكاء ورأياً

\* مؤلف الباحثين الثلاثة الذين كرسوا معظم بحوثهم وجهدهم لهذا الميدان (٢-٢٦٩).

## النظريات المستخدمة فى البحوث عبر الثقافية:

تعتمد للبحوث عبر الثقافية على نوعين عامين،  
بمثالان نوعى نظريات الذكاء وهما :

### أولاً - النظريات الصريحة Explicit theories

وهى الأكثر انتشاراً فى المجتمع العلمى، ويعرفها  
سترنبرج وآخرون بأنها أبنية عقلية لطماء النفس أو الطماء  
الآخرين، تبلى عليها بيانات يتم جمعها من أفراد يؤدون  
مهاماً يفترض أن تقيس الأداء الذكى وعندما يشير علماء  
النفس الى نظريات فـينهم يشيرون الى النظريات  
الصريحة، وبشكل عام، كان هدف بحوث النظريات عبر  
الثقافية الصريحة محاولة تقييم أنماط القدرات العقلية التى  
تظهر فى بيئات ثقافية مختلفة . وهذا يتم معاملة عضوية  
للمجموعة كممتغير مستقل وتعامل نتائج اختبارات القدرات  
المعرفية كممتغيرات تابعة، ومعظم تلك البحوث يتبع قانون  
التمايز الثقافى Cultural differentiation والذي يقرر أن  
العوامل الثقافية تحدد ما يجب تعلمه وفى أى عمر، ونتيجة  
لذلك تؤدى البديئات الثقافية المختلفة الى ظهور أنماط  
مختلفة للقدرة (١٥-٢٤). وقد عرض الباحث فى هذا  
الإطار لنظرية سترنبرج ١٩٨٨ من منظور عبر- ثقافى  
حيث تعتبر من الدراسات الرائدة فى هذا المجال :

### ثانياً - النظريات الضمنية Implicit theories

وهى تضم عدداً أقل من الدراسات وتشمل النماذج  
اليومية، أو المفاهيم الشعبية، وهى النظريات غير الرسمية  
التي يمتلكها الناس فيما يتعلق بطبيعة الذكاء. ولاتضمن  
بياناتها نتائج اختبارات معرفية، ولكنها تضم أفكار الناس  
العامة عن الذكاء، وغالباً ما يكون ذلك فى شكل تعريفات،  
وقوائم خواص تنطبق على للشخص الذكى، ومرادفات

امريكية شماليا، وأمريكا جنوبيا - مثلاً، ولكن هذا لا يوجد،  
مما يضع الباحث الذى يحاول دراسة الذكاء فى الثقافات  
المختلفة فى مأزق يحاول أن يخطب عليه (١٧-٦١) وهذا  
ما سوف يحاول الباحث - قدر استطاعته - توضيحه .

### تحديد المصطلحات :

#### ١- الذكاء Intelligence

وهو المستوى الذى يستطيع به الفرد الاستجابة للمهام  
العقلية بدقة . ونظراً لاتساع مدى المهام التى لها مكون  
عقلى، فمن غير المحتمل أن تشكل نفس المهارة وبندقة  
الأساس لها جميعاً . وبدرجة متساوية - ومن غير المحتمل  
أن نوعاً مختلفاً من الذكاء يكون مطلوباً لكل مهمة مختلفة .  
على حدة . الا ان الباحثين قد طالبوا بكل الطرفين، ومن  
الداخلية العملية طالبا بكل تعديل يقع بينهما . (١١-٥٩) .  
كما يعتبر القدرة العقلية النظرية الشاملة، وهو وراثى أو  
فطرى على أقل تقدير، لا يرجع للتعليم أو التدريب، وهو  
عقلى وليس لشماليا أو خلقياً، ولا يتأثر بالمخاطرة أو  
الحساس، وهو عام وليس خاصاً، بمعنى أنه ليس قاصراً  
على أى نوع معين من العمل، ولكنه يدخل فى كل ما  
نفعله أو نقرله أو نفكر فيه . ومن بين كل قدراتنا العقلية،  
فانه الأعم (٩-٥٥) .

#### ٢- الفروق الثقافية : Cultural Differences

تنشأ عن الفروق فى التشبلى وفى الفرص للتربية وفى  
المهارات المكتسبة وفى مفاهيم كل جماعة (٦-٣٩٢)،  
وفهم الدراسات عبر الثقافية بالدراسات التجريبية  
لأعضاء الجماعات الثقافية المتحددة مع الخبرة بتحديد  
هويتها التى تمكننا من إمكانية التنبؤ بالمتشابهات  
والمختلفات الدالة فى السلوك . (١٠-٢٧٤) .



للذكاء وغير ذلك، وهي تحتاج للإكتشاف لا للإختراع لأنها موجودة بالفعل، وتشكل أساس التقويمات اليومية للذكاء. (١٥-٢٤٩).

وتنقسم هذه النظريات إلى ثقافات فردية وثقافات جماعية، فالثقافات الجماعية تشمل أفريقيا، وآسيا وأمريكا اللاتينية، أما الثقافات الفردية فتشمل بلدان أوروبا الغربية، وكندا، وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية والدراسات التي يحرصها للباحث في هذا الإطار هي: زيندر Zeidner ١٩٩٠، وباركشيا وإيلينا Patricia & Elena Nevo، ونيفو Nevo، وعيد المجد ١٩٩٥.

وكما جمعت بيانات من الدراسات عبر الثقافية العديدة والتي تتضمن نظريات صريحة وضمنية على السواء، فإن الأفكار المتعلقة بالذكاء والتي تمتنعها الجماعات الثقافية المختلفة، تخطف اختلافا جوهريا عن المفاهيم التحليلية المجردة والتي سرعان ما تصود في المجتمعات الغربية (١٥-٢٤٩).

وفي هذا الإطار عرض الباحث دراسة لآين Lynn ١٩٩٥م

كما عرض للباحث الذي عرضه إرفين Irvine ١٩٨٤ ويعرض فيه خمسة مفاهيم مختلفة لكيفية النظر إلى الذكاء عبر الثقافات\*.

أولا - الدراسات التي استخدمت النظريات الصريحة:  
أ - نظرة ثلاثية للذكاء من منظور عبر ثقافي (١٧):

النظرية الثلاثية لسترنبرج Sternberg's Triarchic Theory

\* انظر ملحق رقم (١) وملحق رقم (٢)

وتعتبر أهم وأشمل نظرية في هذا المجال حتى الآن، حيث تراعى البنية وتجهيز المعلومات، والخبرة والتفاعل بين المكونات الخارجية والداخلية للمعرفة (١٢-٢١٠) وربما يتسق المتخصصون في علم النفس على أن الاستدلال وحل المشكلات من المكونات الهامة للذكاء الإنساني، ويعتبر سترنبرج من أشهر وأبرز أبناء الجيل الجديد من علماء النفس المعرفيين الذين تناولوا موضوع الذكاء الإنساني (١-٧٢٩).

وسوف يتناول الباحث هذه النظرية من خلال إطارها الثقافي، موضوعا كيفية معالجة هذه النظرية للفروق الثقافية في الذكاء، وهي قائمة أيضا على النموذج الرابع\* فيما ينطق بالملاقة بين الذكاء والثقافة، وتتكون من ثلاث نظريات فرعية مرتبطة ارتباطا وثيقا وهي:

أ - الذكاء السياقي Contextual

ب - الذكاء للمكونات Componential

ج - الذكاء للخبرة Experiential

ويعرف الذكاء بأنه النشاط العقلي الكامن وراء التكيف للهدف، مع تشكيل واختيار البيئات الواقعية الملائمة لحياة الفرد .

أ - النظرية الفرعية للمصياق: والتي تربط الذكاء بالعالم الخارجي للفرد .

١ - البيئات الواقعية الملائمة للحياة

Life-relevant real-world environments

يقصر تعريف الذكاء على النشاط العقلي الكامن وراء البيئات الملائمة لحياة الفرد، فاختبارات الذكاء تبتدو جيدة

\* انظر ملحق رقم (١) وملحق رقم (٢)

التكيف في شمال أمريكا إذا كان الهدف هو التنبؤ بالصوف المدرسية، ولكنها لا تتنبأ جيداً إذا كان الهدف هو أداء العمل، حيث أن الفرد يقضى معظم حياته في العمل وليس في المدرسة . كما لا يجب أن يقاس الذكاء على أساس القدرات غير الملائمة للحياة . ففي نظرية جارنر ١٩٨٣ ومن بين جوانبها المتعددة - الذكاء الموسيقي - وهناك بعض الثقافات التي تحترم الموسيقى - فهل يمكن اعتبار للقدرة الموسيقية ذكاء في تلك الثقافة، للنظرية الثلاثية يمكن أن نقول «لا» .

ومن جهة أخرى - قد يوجد داخل تلك الثقافة قدرات ملائمة للتكيف هناك، ولكن تلك القدرات ليست ملائمة في ثقافتنا - فلي سبيل المثال المهارة الحركية الدقيقة مثل ( لضم الإبرة ) والأنشطة المماثلة ضرورية للبقاء في ثقافة معينة . أما في ثقافة اليوم وفي الولايات المتحدة يستطيع الفرد أن يحول جيداً بدون هذه القدرة .

ويؤكد سترنبرج على أن الذكاء ليس مرادفاً للقدرات العقلية ولكنه يشمل فقط تلك المجموعات من القدرات العقلية الملائمة في بيئة معينة للأفراد في زمان ومكان معينين، ويمكن أن تتغير عبر الزمان والمكان، كما تتغير بينات معينة الأفراد .

كما يؤكد على أهمية التمييز بين المعالجة العقلية والسلوك خاصة في البحوث عبر الثقافية المنطقة بالذكاء، فمثلاً - إذا أراد أحد الحكم على شعب كـ : كيبيل Kpelle بسلوكهم، فقد يبدون غير أنكياء على الأسس الغربية، حيث تختلف المعايير البينية للسلوك، والفرق هنا لا يعكس قدرة مختلفة للمعالجة العقلية، فالمعوقات التي تعتبر ذكية في ثقافة ما، يمكن أن تعتبر غير ذكية في ثقافة أخرى

والعكس صحيح. وإذا نظرنا إلى السلوك فإن الذكاء سوف يبدو خاصاً بالثقافة .

## ٢ - التكيف : Adaptation :

يرى سترنبرج أن ما يشكل سلوكاً تكيفياً في ثقافة ما لا يشكل بالضرورة سلوكاً تكيفياً في ثقافة أخرى - وثمة مثال هام للعلاقة بين نتائج المهام المعرفية ومهارات البقاء، حيث وجد أن الأفراد في المجتمعات الفقيرة الباحثين عن الطعام (مثل السميد البري وسميد السمك) يكونون أفضل في القدرات المكانية والتمايز المعرفي من أفراد المجتمعات الغنية. والمطلوب من أجل التكيف يختلف بوضوح عبر الثقافات، والثقافات المختلفة تسيل إلى تطوير مهارات معرفية مختلفة بين أعضائها، حيث وجد أن مواليد شعب الباجندا Baganda أفضل من المواليد الغربيين في المهارات للمس حركية، ولهم التفاهل بين التكيف والبيئة الثقافية، يجب أن نخطى المؤشرات المعرفية الصارمة، ونلاحظ الطريقة التي تعمل بها الجوانب غير المعرفية الأخرى للثقافة، وهذا ما توصل إليه سنها Sinha (١٩٨٣) من الدراسة التي أجراها على اليهود، حيث وجد اختلافاً واضحاً في نوع الإسجابة، وفروقا في الكياسة Courtesy، وإن هناك فجوة ثقافية Cultural- Gap في بعض المناطق الريفية، كما فشل الاتصال بين المتعلم والطالب... وهذا ما أكدته كاكاز Kazar من أن اليهود يجيبون بإجابات غير مؤكدة بنسبة خمسة أضعاف اليابانيين. من هذا يضح أنه فهم الذكاء في ثقافة أو ثقافة فرعية معينة يتعين على المرء أن يفهمه في ضوء المطالب التكيفية لتلك الثقافة أو الثقافة الفرعية .

### ٣ - التشكيل والاختيار Shaping and Selection

يستخدم التشكيل والاختيار متحدين مع التكيف لمضاعفة تلازم الأفراد مع بيئاتهم، وفي الغالب يتم استخدام التشكيل والاختيار عندما يفشل التكيف - فقد تعرض ثقافات كثيرة للاستنزاف الفكري brain drain حيث يرحل أعضاؤها القادرون للبلاد الأكثر تقدماً، ومن الواضح أن ميزة الفرد هنا يمكن أن تختلف عن ميزة الجماعة التي تخسر أكثر وأكثر. وثمة مثال بارز في حياة الناس يتمثل في اختيار شريك الحياة، ففي كثير من الثقافات يسمح بالاختيار الحر نسبياً لشريك الحياة، وقد يبدو هذا بعيداً عن مجال الذكاء، ولكن آثار اختيار شريك الحياة على حياة الفرد يحتمل أن تكون عميقة مما يؤثر على كل شيء في حياة الفرد اليومية لدرجة أنه يمدد إلى الأطفال وإلى مستوى الإنجاز في عمل الفرد، ولذلك فقد يبدو الاختيار الزوجي بمثابة اختبار ذكاء أفضل من مسائل المتواليات العددية أو التشابه.

#### ب - النظرية الفرعية المكوناتية :

##### The Componential Subtheory:

والتي تربط الذكاء بالعالم الداخلي للفرد وتقرر ماهية الآليات العقلية التي تؤثر في البيئة وتكأثر بها ولا يمكن فهم الذكاء فهماً جيداً في ضوء بيئته فقط أكثر من فهمه خارج بيئته كلية كما تحدد العالم المعنوي الذي يتدخل مع البيانات، والوحدة العقلية الأساسية للتحليل فيها هي تجهيز المعلومات، وهي عملية معلوماتية أساسية تحول المدخلات الحسية إلى تصورات ادراكية أو تحول للتصورات الحسية إلى مخرجات حركية، وتصنف النظرية التركيبية إلى ثلاثة أجزاء هي :

### ١ - ما وراء المكونات Metacomponents

#### ٢ - مكونات الأداء Performance Components

#### ٣ - مكونات اكتساب المعرفة Knowledge-acquisition Components

ويناقش من خلال هذه النظرية الفرعية اختبارات الذكاء، ويذكر أن هناك مهمتين تستخدمان عادة في اختبارات الذكاء وهما المشابهات والاستيعاب اللغوي، وهاتان المهمتان ومهام أخرى مثلهما مشبعة بالذكاء بدرجة عالية يتعامل - هل هذه المهام - كما تنفذ في الاختبارات - تقيس الذكاء في كل الثقافات، وبغض الدرجة ٢، وهو يؤكد أن ما يقيسه هاتان المهمتان داخل الثقافة الجاهلة أو شبه الجاهلة أو بين أفراد داخل ثقافات متعلمة، وهم ليسوا متعلمين، وحتى داخل الثقافة ذات التعليم العالي، سوف يعتمد على مستوى كل فرد، كما يعتمد على مستوى أصحاب المفردات الهزيلة الذين لا يفهمون حتى معاني الكلمات التي يفترض أن يبنى تفكيرهم عليها. كما يفترض على استخدام الأشكال الهندسية ويؤكد أنها عرضة للتحيز داخل الثقافات، وأن الثقافة التي لاتعرف الهندسة المستوية سوف تضار من تلك الاختبارات.

ويوضح أن هناك إجماع صبر الثقافات على أنه من الضروري التمييز بين العمليات العقلية التي يحاول الاختبار قياسها والأداة التي تقاس بها تلك العمليات، ولا اعتقد أن العمليات العقلية للذكاء تختلف من ثقافة لأخرى ومن ثم يمكن القول بأنه في حين أن البيانات خاصة بالثقافة فإن الأجزاء عامة الثقافة، وإن مكونات الذكاء لا يمكن قياسها بشكل مستقل عن بعض السياق، ويؤكد في

**تعقيب :** من الملاحظ أن نظرية سترنبرج عن الذكاء تختلف عن النظريات التقليدية اختلافاً واضحاً، ولكن على الرغم من ذلك فإن نظريته تصف سلسلة يمكن مقارنة الأفراد على أساسها (٨-٢١٣) ولذلك فهي تكتسب أهمية خاصة في هذا المجال، ولقد تناولها بالتعديل والتطبيق والبحث وتلقى الدعم من العديد من علماء النفس المعرفي (٥-٢١٣) ومن أهم مميزاتها أنها تحاول تحديد أي السلوكيات سوف يعتبر ذكياً في الثقافات المختلفة، من خلال سياق يتضمن تعديلاً مقسوداً للبيئة الحالية، أو انتقاء بيئة أفضل أو تغيير شكل البيئة لتلائم مهاراته وإهتماماته وقيمه كما ركزت على قدرات حل المشكلات والقدرات المعرفية والاجتماعية والعملية في الثقافة الغربية.

وحددت نظرية المكونات الدراكيب والمعايير المعرفية التي تعتبر أساساً للسلوك البشري، وكانت من الدراسات الرئيسية والرائدة والتي أجريت في إطار ثقافي، كما استخدمت النظريات الصريمة، ولكن هذا المجال لا يزال في حاجة ماسة إلى إجراء المزيد والمزيد من الدراسات والبحوث حتى تتضح معالمه أكثر وأكثر ومن المعروف أن أدق النماذج النظرية وأوفاهها لا يكون بنتائج يجربها صاحب النظرية وتلاميذه فحسب، وإنما بنتائج بحوث يجربها الآخرون في معامل أخرى (٣-٣٠) .

**ثانياً - الدراسات التي استخدمت للنظريات الضمنية:**

١- دراسة زيدنر Zeidner, M. ١٩٩٠ (١٨):

عن مفاهيم الذكاء الشائعة لدى الجماعات العرقية المختلفة لدخل إسرائيل، ويعتمد في دراسته على النظريات الضمنية لأنها وكما ذكر «سترنبرج» تمثل في الغالب أساس التقويم الحقيقي والعديد من الدراسات عبر الثقافات،

النهائية أنه حتى لو استطاع البرء الحصول على مقياس ملائم من الناحية الثقافية - فليس هناك ضمان لجعل مهارة معرفية معينة مهمة للذكاء في ثقافة ما، كما سيكون في ثقافة أخرى .

### ج - النظرية الفرعية الخبرية :

#### The experiential Subtheory

ويؤكد فيها أن الفرد إذا استطاع فهم مكونات الذكاء، والسياقات التي يحدث فيها، قد يتوفر له فهم كامل للذكاء، وإمام بكل من داخل وخارج الكائن، فإذا كلنا أعضاء من ثقافتين بمهمة معرفية، وكانت هذه المهمة ملائمة في كلتا البعثين، وأن أعضاء كلتا الثقافتين يستخدمون نفس العمليات العقلية في أداء المهمة، فهل يمكن أن نتأكد أن المهمة محايدة ثقافياً، الإجابة : لا - إذ لا بد أن يضع الفرد في اعتباره التمايز في الخبرة لأعضاء الثقافتين بالمهمة الخاصة والمهام المماثلة، وحتى تكون المهمة محايدة ثقافياً يجب أن تكون راسخة بنفس الدرجة أو غير راسخة بالنسبة لأعضاء كل الثقافات، ولكن من الصعب مقارنة الذكاء الداخلي etic ، ويعطى مثالاً لذلك، مهمة للحفظ والإستظهار، وتلعب الذاكرة دوراً ما في التطور العقلي في كل الثقافات، ويمكن تحقيق ملائمة السياق باستخدام مميزات ملائمة بنفس الدرجة في كل ثقافة يراد اختبارها وتشمل الملائمة كلا من الألفة Familiarity السببية لأعضاء الثقافتين، والملائمة المسارية لحفظ مفردات الأنواع المستخدمة لأعضاء الثقافتين . وهي معادلات صعبة لا يمكن التقليل من شأنها، وهكذا فطى حين تكون معايير للحدثة والثقافية شاملة عبر الثقافات، فإن معنى الحدثة والثقافية يختلفان عبر وبداخل الثقافات .

قد توصلت إلى أن الذكاء خلصية تكونها الثقافية مع اختلاف الثقافات في أفكارها عن الذكاء - وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً جامعياً ٦٠ عرب (٢٠ مسلمين - ٢٠ مسيحيين - ٢٠ دروز) من الذكور والإناث، ٦٠ يهود (عربى - شرقى) نكوراً وإناثاً ثم قام الباحث بإجراء مقابلات مقننة مع الأزواج المحتملة للطلاب من الجماعات الثقافية الخمس (يهود غربيين - يهود شرقيين - عرب مسيحيين - عرب مسلمون - عرب دروز) وطلب منهم أن يبينوا أى للجماعات يعتقدون أنها أكثر ذكاء، وأن يرتبوا الجماعات الإجتماعية الثقافية فيما يتعلق بالذكاء، كما طلب منهم أن يوضحوا التفسير الأكثر احتمالاً للظواهر على مقياس صفات من خمس نقاط هي :

١- الورائة فقط ٢- الورائة أساساً ٣- التفاضل بين الورائة والبيئة ٤- البيئة أساساً ٥- البيئة فقط. وباستخدام تحليل للتباين العاملى (Anova) واختبار هـ تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها : هناك إجماع من الطلبة الإسرائيليين على أن لليهود من أصل عربى هم الأكثر ذكاء من كل الجماعات، كما صنف العرب - اليهود الشرقيين بأنهم أقل ذكاء من اليهود للغربيين، أما اليهود (غربيون - شرقيون) فترتبوا الذكاء العرب المسيحيين أقل من الجماعات اليهودية، كما أعطى اليهود والدروز رتب ذكاء أقل للمسلمين، وكانت نظرة اليهود في ترتيب الذكاء هي : يهود غربيين - يهود شرقيون - عرب مسيحيين - عرب دروز - عرب مسلمون - بينما كانت نظرة العرب أن المسلمين أكثر ذكاء من اليهود.

وينتق الجميع على إعزاء الفروق بين الجماعات في الذكاء إلى عوامل بيئية أو تفاعل الورائة مع البيئة .

**تعقيب :** استخدمت هذه الدراسة النظريات الضمنية في التوصل إلى النتائج، وقد اتضح من هذه النتائج التحيز الواضح لصالح اليهود، ومحاولة إظهار العرب بأنهم أقل ذكاء ومحاولة إظهار اليهود وخاصة الغربيين منهم بالذكاء المرتفع.

٢- دراسة باتريشيا وإلينا Patricia, and Elena (1994) (١٥) :

حول نظم المعاني الثقافية، والذكاء والشخصية، وقد اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على دراسة للمفاهيم التي افترضت البحوث السابقة أنها تمثل ثقافات من المعروف أنها ذات نزعة فردية أو جماعية مرتفعة، حيث أن غالبية ثقافات للعالم تقع في طرف الجماعية من سلسلة الفردية - الجماعية .

وقد بحثتا بالدراسات التي أجريت في قارة أفريقيا ووجدتا أنها قد أجريت على عدد من الشعوب الصغيرة والتبائل ومنها على سبيل المثال (الماشونا Mashona بزمبابوى، سونجهاى Songhay بمالى، سامبا Samia في كينيا، الموشنا Moshna، الهاجندا Baganda في أوغندا، والبابول Baule)، حيث وجدتا لكثير من المفاهيم الشعبية عن الذكاء ومن أهمها : أن يكون الشخص ليبياً - حذراً - وأن تكون الأعمال الذكية من نوع توافقى، وأكدتا على الإهتمام بالجوانب الإجتماعية للذكاء، وعلى بعض الصفات كالطاعة، والتعاون، والإحترام - والاستعداد - الإهتمام بالعلاقات الإنسانية، والصفات الشخصية والإتقدرات التي تتمشى مع رفاية الجماعة، والسلوك الصحيح والمسايرة الإجتماعية وتحمل المسؤولية، وأن المهارات المعرفية التي تقاس باختبارات الذكاء لا تكتسب

المكون الاجتماعي للتعاون والطاعة - والاعتقاد بتفوق الجماعة على الفرد .

وهناك تشابه واضح بين مفاهيم للذكاء في أفريقيا ومفاهيم الذكاء في اليابان والصين والملايو، فكل تلك المفاهيم تؤكد على الإهتمام بالصفات الضرورية للعمل الجماعي المتجانس، وعلى أهمية المهارة في تقييم الأدوار الاجتماعية المتوقعة بينما في الثقافات الفردية مثل اسراليا والولايات المتحدة وأوروبا فتؤكد هذه الثقافات على الكفاءة العامة والمهارات والمعرفة والتفكير والقرارة والتحدث والكتابة والمهارات العملية والاجتماعية .

كذلك يقدر الأسبان قيمة "Simpatico" أي القدرة على المشاركة الوجدانية واحترام شعور الآخرين .

ويطلق اليونانيون أهمية على التمتع بـ Philotimo أي كون الشخص فاضلا مؤدبا وليقا، وفي اللاتين من المهم أن يظل الناس مريحون ويراعون شعور الآخرين ويهتمون بالمهارات التي تصنع التفاعل الاجتماعي التعاوني .

ودرس «سترنبرج» الذكاء لدى العاديين والخبراء - ويعد جمع قوائم بالسلوكيات المرتبطة بالذكاء من كل من الطلاب والأشخاص العاديين في الولايات المتحدة وبواسطة التحليل العاملي توصل إلى ثلاثة عوامل في مفاهيم الأشخاص العاديين عن الذكاء وهي :

١- القدرة العملية على حل المشكلات .

٢- القدرة اللفظية .

٣- الكفاءة الاجتماعية .

أما مفاهيم الخبراء عن الشخص الذكي المثالي فكانت ترتيباتهم للعوامل كما يلي :

١- الذكاء اللفظي .

٢- القدرة على حل المشكلات .

٣- الذكاء العملي .

أما في كندا فقد درس فرأي Fry المفاهيم المتعلقة بذكاء الأطفال لدى مدرسي المدارس الابتدائية والثانوية والجامعية، وقد أكد مدرسو المدارس الأولية على الكفاءة والجوانب الاجتماعية للذكاء وأبرز مدرسو الثانوي الإهتمام بالقدرة اللفظية - لكن مدرسي الجامعة أكدوا على أن القدرات العددية هي الأهم مثل التفكير المنطقي وحل المشكلات بشكل ناجح - ويرى سترنبرج أن مفاهيم الذكاء الكلية كانت في مجملها مماثلة للعوامل الثلاثة التي نتجت عن دراسة النظريات الضمنية بين الأشخاص العاديين الأمريكيين .

وفي اليابان جمع أزوما Azuma وكاشي Kashi و Wagi (١٩٨٧) صفات للذكاء ثم طلبوا من اليابانيين أن يصنفوا ما إذا كانت تلك الصفات تتلاءم مع أفكارهم العامة عن الشخص الذكي أم لا ، وبواسطة التحليل العاملي توصلوا إلى عدة عوامل منها :

١- الكفاءة الاجتماعية الإيجابية .

٢- الكفاءة الاجتماعية المستقبلية .

٣- الكفاءة في أداء المهام .

بالإضافة إلى عدة عوامل أقل تباينا وهي - الأصالة - القراءة والكتابة - قارئ جيد .

تعليق : تعتبر هذه الدراسة من الدراسات عبر الثقافية الحديثة والتي تناولت الذكاء باستخدام النظريات الضمنية وتوصلت إلى الكثير من النتائج المفيدة عن الفرق

بين الثقافات الفردية - والثقافات الجماعية - ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أولت الجماعات الأفريقية بصفة خاصة بالإهتمام دون سائر الجماعات العرقية في أنحاء العالم .

٣- دراسة نيلو وعبد المجيد بن خادر ١٩٩٥ (١٤)  
Nevo, B. and Ben Khader, A

عن الفرق الثقافية و فروق الجنس والعمر لدى الأمهات في سنغافورة ومفاهيمهن عن ذكاء الأطفال - وكان للهدف الأساسي للدراسة هو دراسة أثر الإلتصاقات العرقية للأمهات على مفاهيمهن عن ذكاء أطفالهن وتجدر الإشارة إلى أن سنغافورة تتكون من ثلاث جماعات عرقية أساسية هي : الصينيون ٧٥٪، الملاييون ١٥٪، الهنود ٧٪ وذلك فهي تعتبر أرضاً خصبة للبحوث عبر- الثقافية .

وفي البداية قام الباحثان بدراسة استطلاعية تم من خلالها إنشاء قاعدة معلومات السلوكيات التي نصف الذكاء وذلك من خلال أسئلة مفتوحة وقائمة أساسية بالسلوكيات الذكية وغير الذكية - وفي الدراسة الأساسية رتب المشتركون على مقياس من ٧ أو ٩ نقاط، مدى انطباق كل مفردة في القائمة للرئيسية على أشخاص أذكياها جداً .

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٨٧ من الصينيات، ٢٦٩ من الملاييات، ٧٧ من الهنديات متوسط أعمارهن ٣٤ عاماً أما تلاميذهن فكانوا بالصغين الثاني والسابع الابتدائي من خمس مدارس عشوائية بـسنغافورة، والذين قاموا بتصميم الاستبيانات لمهامهم وإعادتها في اليوم التالي . ثم قام الباحثان باستخدام التحليل العاملي وتدوير العوامل، وتم تحديد أربعة عوامل هي : القدرة السريعة والأكاديمية (٢٤٪ من التباين)، السلوك السليم (٦٪ من

التباين)، السلوك المتفاعل اجتماعياً (٥٪ من التباين) والسلوك غير النكبي - (٥٪ من التباين) .

تعليق : استخدمت هذه الدراسة للنظريات الضمنية أيضاً، كما استخدمت عينات مختلطة الأعراق، وقد أكدت نتائجها على أن القدرة المعرفية والأكاديمية مكن أساسى من مكونات الذكاء، وأكدت كذلك على الجانب السلوكى والإجتماعى للذكاء وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي تناولت الثقافات للجماعية .

ثالثاً - الدراسات التي استخدمت النظريتين  
السرعية والضمنية :

١- دراسة لاين ١٩٩٥ Lynn (١٣) :

عن الفرق عبر- الثقافية في الذكاء والشخصية، ويوضح في مستهل دراسته أن هناك ثلاثة مواقف نظرية عريضة لتفسير الفرق عبر الثقافية وتسمى هذه بالنظريات المطلقة Absolutist الشاملة Universalist والنسبية Relativist ليرى Berty، بورتنجا Poortinga، سيجال Segal ودازن Dasen ١٩٩٢ - ولكنه يقترح اصطلاحات أفضل لتلك النظريات وهي :

أ - البيولوجية .

ب - التفاعل البيولوجى- الثقافى

جـ - الثقافية .

ويتمثل الموقف البيولوجى فى أن فرق الذكاء بين الشعوب لمختلفه تنتج أساساً عن الاختلافات البيولوجية، بينما يتمثل موقف التفاعل البيولوجى الثقافى فى أن كلا من البيولوجيا والثقافة تحدد الفرق - وللخلاف حول قوة مساهمة البيولوجيا والثقافة . أما موقف الثقافة فالفرق

والوراثة، والتربية، وتكون المسح من عدد من الأسئلة عن الذكاء، من بينها: أى مما يأتي يصف رأيك عن الوراثة فى الفرق بين نكاح السود ونكاح البيض بشكل أفضل؟ وكانت النتائج كما يلي :

يرجع الفرق للبيئة كلية ١٥٪ - الاختلاف الوراثي  
١٪ الاختلاف الوراثي البيئي ٤٥٪ - البيانات ناقصة  
٢٤٪ لا رأى ١٤٪

#### الدليل على الفروق بين الأجناس فى الذكاء:

لقد نشر لايين Lynn ١٩٩١ نتائج مسح حديث عن الفروق بين الأجناس فى الذكاء، وهو مستمد من نتائج لاختبارات الذكاء التى طبقت على عدد من الجماعات العرقية المختلفة فى أجزاء مختلفة من العالم، والأرقام المبينة بالجدول رقم (١) مستمدة من عدد من الدراسات.

تحدد بالثقافة وحدها ويصطى مثالا وضحا لذلك - بأن الناس يتصافحون بالأيدى عندما يتقابلون، وهو تقليد لما عبر القرون، ولكنه غير موجود فى مجتمعات كثيرة، ولم يفترض أن هناك جينه وراثية للمصافحة موجوده بين الشعوب الأفريقية وغير موجوده عند المجتمعات الأخرى ويؤكد كذلك على أن هناك جوانب معينة للذكاء عامة لدى كل البشر، وهذه الجوانب لابد أن تكون مبرمجة بشكل بيولوجي، رغم أن قوتها وظهورها يتأثران بالثقافة - مثل تعلم الكلام .

ولقد كانت القضية الأساسية فى الدراسات عبر الثقافية فى الذكاء تتمثل فى مشكلة الفروق بين الأجناس، فطى سبيل المثال فى عام ١٩٨٨ قام سنايدرمان Snyderman وروثمان Rothman بدراسة على ٦٦١ خبيرا فى الذكاء يمثلون عدة فروع من بينها علم النفس، والاجتماع،

جدول رقم (١)  
يوضح الوسيط الخاص بنسبة الذكاء لدى الأجناس

الجنس / العرق	Race	الموقع	الذكاء	عدد لدراسات
المنغوليون	Mongoloids	شرق آسيا	١٠٣	٢٣
القوقازيين	Caucasoids	أوروبا	١٠٠	٣٩
القوقازيون	Cucasoids	الولايات المتحدة	١٠٠	-
الزنج	Negroids	أفريقيا	٧٥	١١
الزنج المجهنون	Caucasoid-Negroid hybrids	الولايات المتحدة	٨٤	١٦٩
الزنج المجهنون	Caucasoid-Negroid hybrids	بريطانيا	٨٧	٣
الهنود الأمريكيان	American- Indians	أمريكا الشمالية	٨٩	١٥
جنوب شرق آسيا	South East- Asian	جنوب شرق آسيا	٩٠	٥



## ٢- نظرية الفروق : Differences Theory

قدمها كل من : سيجال Segal، دازن Dasen، بيرى Berry وبرتنجا Poortinga ١٩٩٠ - وتعرض هذه النظرية أن كل الشعوب والأجناس لديهم نفس متوسط الذكاء، ولكن يتم التعبير عنه بطرق مختلفة في ثقافات مختلفة، فالإسكيمو يتمتعون بقدرات مكانية أقوى مما لدى شعب التمن Temno الأفريقي ويعزى ذلك لأسلوب حياة الإسكيمو القائم على صيد الحيوانات والأسماك، حيث يتطلب قدرات مكانية أكبر من المطلوب لأسلوب حياة التجميع عن الثمن. وما من شك في أن للشعوب والأجناس المختلفة لديهم أنماطاً مختلفة من القدرات المعرفية - ويمكن تحديد الفرق بينهم في الذكاء العام، بأخذ متوسط نتائجهم في القدرات اللفظية والتفكير والقدرات المكانية الرئيسية.

## ٣- قضية الوراثة : The Genetic Case

تبدأها جنسن Jensen وروشنون Rushton ١٩٩٢ - والنقاط التالية توضح حجج جنسن الرئيسية :-

أ- إن الذكاء وراثي في جانب كبير منه، والفرق الفردية في الذكاء تتحدد وراثياً بدرجة كبيرة، والدليل على ذلك للدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة الذين تم فصلهم عن بعضهم البعض وتربيتهم في عائلات مختلفة، حيث كان معامل الارتباط بينهما ٠,٧٥، وهو يعطى نسبة وراثته قدرها ٠,٧٥ .

ب- يقرر البيهوفون أن ارتفاع نسبة الوراثة في الذكاء داخل الأجناس، لا يتضمن بالضرورة أن العوامل الوراثية لها دور في فروق الذكاء، وهذا صحيح . لكن المشكلة بالنسبة للبيهوفونين في تحديد أي العوامل البيئية يمكن

ولا يمكن أن يكون هناك نزاع حقيقي حول هذه الأرقام التي تعبير بيانات عامة موضوعية، وتكمن المشكلة في تفسيرها، وقد اتبع الباحث التفسير النظري لهذه الفروق وهو:

أ - التفسير الوراثي: الذي يقول بأنها تمكس تفاوتات في القدرة الجينية كلية أو جزئية على السواء.

ب - التفسير البيئي: والذي يضم مدرستين هما:

### ١ - نظرية العجز Deficit Theory

وتقول نظرية العجز التي تنسب للعالم البيئي فلاين Flynn بأن اختبارات الذكاء القياسية أدوات صالحة عالمياً يمكن إعطاؤها للشعوب في طائفة كبيرة من الثقافات لقياس الذكاء، ولكن كان يجب أن تتاح للأفراد فرص الإلتحاق والتعلم بالمدرسة لمدة سنوات أو أن تتاح لهم فرصة تعلم المفاهيم الأساسية المستخدمة في الاختبارات. كما يجب ألا تتحاز الاختبارات بشكل خطير ضد الجماعات ضعيفة الأداء ويعطى أمثلة لنقص ذكاء السود في الولايات المتحدة ويضرب بعض الأمثلة التي تسبب عجزاً ضئيلاً في الذكاء وهي العوامل العكسية ومنها : عوامل ما قبل الولادة وسوء التغذية واضطراب الأسرة وانخفاض الصورة للذاتية والمدارس السيئة وعدم وجود تراث فكري وهذه العوامل يمكن أن تكون مسؤولة عن فجوة الذكاء بين البيض والسود بمعدل نصفين أو ثلث. ولكن أصحاب نظرية النمط الوراثي - البيئي يقررون أن الأفراد يستمعون ببلتتهم بدرجة كبيرة، وأن الأزواج من الأخوة الذين يتربون معاً في نفس العائلات يعيرون للارتفاع أو الانخفاض طبقاً لمستوى ذكائهم . ويورد فلاين بأن الأثر العكسي للرق على دافعية وطموحات السود قد استمر لأجيال .

ويربطهما بالذكاء، بحيث يعطى زمن رد الفعل مقياساً للكفاءة العصبية للمخ ويحيط بمثل متوسط السرعة واختلاف زمن رد الفعل عمليتين عصبيتين فيزيولوجيتين مستقلتين ويؤدى الأطفال البيض أفضل من السود فى هذين المكونين فى كاليفورنيا .

ز - جمع بيلز Beals، سميت Smith وودود Dodd ١٩٨٤ بيانات عن ٢٠,٠٠٠ جمجمة وصنفت حسب الموقع الجغرافى وأُخذوا فروقا كالتالى : لدى المنغوليون حجم الجمجمة ١٤١٥ سم<sup>٣</sup> بينما لدى الأوروبيين (القوقاز) ١٣٦٢ سم<sup>٣</sup> - ولكله لدى الزوج (الأفارقة) ١٢٧٦ سم<sup>٣</sup>، كما قام رشتون ١٩٩٢ بتحليل عدد ٦٣٢٥ من أفراد الجيش الأمريكى وتوصل إلى أن حجم جمجمة المنغوليين ١٤١٦ سم<sup>٣</sup> والقوقازيين ١٣٨٠ سم<sup>٣</sup> والزوج ١٣٥٩ سم<sup>٣</sup> ويقول أن حجم الدماغ يرتبط بالذكاء فى حدود ٣، تقريبا .

ح - أن انخفاض متوسط الذكاء لبعض الثقافات المتخلفة يحى إلى اختلافات الإنهاء نحو التعرض للإختبارات - وعدم الوعى بضرورة العمل بسرعة للأداء الجيد فى اختبارات الذكاء - والحجة فى ذلك أن الإنهاء الأقل وعيا بالوقت إزاء الحياة يقلل من الأداء فى اختبارات الذكاء، وحتى اختبارات الذكاء غير الموقوتة تبين نفس للفروق - كما ذكر أرن Owen ١٩٩٢ أن للفروق بين ١٠٠٠ طالب فى سن ١٦ عاما من السود والبيض جنوب أفريقيا عندما تم اختبارهم دون تحديد الوقت على مصفوفات راين المتتابعة حصل السود على متوسط ٥٧ بينما حصل البيض على متوسط ١٠٠ .

أن تكون مسئولة عن للفروق الأساسية فى الذكاء ومرتفعة عدد كلا الجنسين ويمكن أن نفترض أن سبب نقص الذكاء لدى السود غياب فيتامين x وهو مادة أساسية لنمو الذكاء، ومن المستحيل أن نتخيل أن تلك المادة موجودة فى غذاء كل البيض وليست موجودة فى غذاء كل السود، فى مجتمع مثل الأمريكى المعاصر .

ج - قد يتساوى السود والبيض فى المستوى الاجتماعى - الاقتصادى فى الولايات المتحدة، ومع ذلك يظل هناك فرق مقداره ١٢ نقطة ذكاء، وأن ذوى الذكاء الوراثى المنخفض يميلون إلى التحول إلى قاع السلم الاجتماعى - الاقتصادى، ويظلون ذكاء ورثيا منخفضا لأطفالهم .

د - كثيرا ما يعزى البيضون انخفاض ذكاء السود إلى انخفاض المستوى الاجتماعى الاقتصادى ولكن نمط القدرات التى تميز الطبقات الاجتماعية - الاقتصادية ليس متباها للسط الذى يميز السود عن البيض .

هـ - تعمل المقارنات بالأقليات العنصرية والعرقية الأخرى على تقوية الزأى القائلى بأن انخفاض المستوى الاجتماعى - الاقتصادى لايعطى تفسيراً كافيا لانخفاض الذكاء عند السود، فالعكسيكيون والأمريكيون الأسليون يعانون من وضع اجتماعى - اقتصادى أدنى من السود، ودخلهم أقل ومع ذلك متوسط ذكائهم أعلى .

و - فى آخر أعماله اهتم جلين بالعلاقة بين زمن رد الفعل والذكاء - والذي يقاس بمتوسط سرعة رد الفعل - كما اهتم بتغيير ردود الفعل فى عدد من المحاولات

### تعقيب:

تعتبر هذه الدراسة من أحدث الدراسات (في حدود علم الباحث) التي تناولت للفروق الثقافية في الذكاء البشري، وهي تجمع بين النظريتين الصريحة والضمنية، من خلال اعتمادها على نتائج اختبارات الذكاء في مختلف أنحاء العالم، كما تشمل أكبر عدد من الأجناس والأعراق، ونتائج دراسات تقارب ٢٦٥ دراسة شاملة الأجناس أو الأعراق الأساسية في للعالم (المنغولييين- القوقازيين، والنزوح) ووصفة عامة فإنه كلما زاد عدد الدراسات كلما قلّ النزاع حول هذه الأرقام، وأصبحت أكثر موضوعية. ويمكن أن نتج لنا الثقة في نتائجها.

### التوصيات والمقترحات:

ويمكن من استعراض النتائج الرئيسية لدراسات الفروق الثقافية في الذكاء استخلاص التوصيات والمقترحات الآتية:

١- الدراسات والبحوث عبر- الثقافية مجال خصب وعريض ويجب علينا أن نوليها اهتماماً أكثر- لأنه من خلال تلك الدراسات يمكن للمرء أن يكتشف الكثير من كنوز المعرفة المدفونة داخل الثقافات المختلفة.

٢- لاحظ الباحث (في حدود اطلاعه) أنه لا توجد أية دراسة عربية تناولت هذا المجال بالبحث والدراسة رغم ماله من أهمية كبيرة، وبهذا الموقف فندم نفتح الباب على مصراعيه أمام الباحثين الأجانب للخوض في غمار الثقافة العربية الأصيلة والمتفردة بين ثقافات العالم أجمع وأدعاء النتائج غير الموضوعية أحياناً.

٣- لقد لوحظ بصورة واضحة في غالبية هذه الدراسات التحيز الواضح ضد السود والزنوج، واستخدام كل الطرق والمحاولات لوضعهم في المرتبة الأقل ذكاء، ووضع البيض في السفينة دليلاً وفي المرتبة الأعلى من حيث الذكاء.

٤- يمكن أن تتناول للدراسات ثقافات الشعوب الزراعية والبدوية والجبالية وثقافات معظم الحرف والمهن، لإبراز معالم وإهتمامات وقيم وتقاليد ومستويات ذكاء كل من هذه الثقافات.

٥- قد يجد الباحثون صعوبة مستمرة في جمع البيانات من أجل الأهداف العلمية خاصة من الجماعات الثقافية المختلفة، ولذلك فندم في حاجة إلى توسيع شبكة الاتصالات، وإنشاء قاعدة أكبر للبيانات التي تجمع لحل المشكلات العلمية العاجلة- والإهتمام ب: ماهي المهارات العقلية التي تنشأ وتدرس وتطلب في ثقافة ما؟ والدراسات عبر الثقافية تستحق الاهتمام والمتابعة (٢١١-٧).

٦- ومن زاوية الاختبارات والمقاييس فإن الطريقة الوحيدة للحصول على اختبار غير متحيز ثقافياً هي إنشاء مفردات تكون جزءاً من خبرة كل الثقافات وعلى غرار مشروع (بينيه)، وقد يتطلب منا أن نصنف أنشطة الأفراد بكل الثقافات أو نشاطين على الأقل، ونحدد أنشطة مرادفة في تركيبها وتقييمها وتردد حدوثها وعنى الآن لم يقدم أحد على تنفيذ هذا البرنامج البحثي. (٩-٥٦).

٧- محاولة دراسة السطح البيني بين الذكاء والشخصية لتطوير أوصاف أكثر شمولاً للسلوك البشري.

المطلوبة من الدراسات والبحوث.

٩- الاهتمام بالاختيارات التي تنبع من البيئات الثقافية نفسها، وعدم الاعتماد كلية على الاختبارات والمقاييس الأجنبية .

٨- العمل على تشجيع الدراسات والبحوث المستحصنة

بين الثقافات المختلفة حتى داخل القطر الواحد، وتناول جميع المتغيرات المعرفية وغير المعرفية بالدراسة الجبر ثقافية، وذلك لإثراء المكتبة العربية بهذه الدرعية

### المراجع العربية

- ٤- فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) للدراسات العقلية مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٥.
- ٥- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتفكير العقلى وتجهيز المعلومات - دار الرفاء للطباعة والنشر، القاهرة، ط١.
- ٦- فيليب فرلون ( ترجمة ) فاروق هبى الفتاح موسى (١٩٨٨) للذكاء فى ضوء النظرية والبيئة مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ط١.

- ١- روبرت سولس : (ترجمة) محمد نجيب الصبوة واخرون (١٩٩٦) علم النفس المعرفى شركة دار الفكر الحديث، الكويت.
- ٢- سليمان الخضرى الشيوخ (١٩٩٦) الفرق الفردية فى التكامل فى الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط٤.
- ٣- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦) مقدمة فى أسس سيكولوجيا للحكم والفرق الفردية مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.

### المراجع الأجنبية

- 7- Anastasi, A. (1988) " Explorations In Human Intelligence: some Uncharted Routes" Applied Measurement In Education, (3), 207-213.
- 8- CECL, S. (1996) On Intelligence- A Bioecological Treatise on Intellectual Development"- Harvard University Press Cambridge England.
- 9- Cole, M. (1996) Cultural Psychology - A Once And Future Discipline"- The Belknap Press of Harvard University Press.

- 10- Corsini, R. (Ed.) (1987) Concise Encyclopedia of Psychology" John Wiley & Sons-New York
- 11- Hamilton, I. (1996) " Dictionary of Cognitive Psychology" Jessica Kingsley Publishers London and Bristol.
- 12- Husen, T. & Postlethwaite, T. ( Eds.) (1994) The International Encyclopedia of Education" Second Edition- Volume, 5- Pergamon.

- 13- Lynn, R. (1995) Cross- Cultural Differences in Intelligence and Personality - ( IN) - Saklofske, D. & Zeidner, M." (Eds.) International Handbook of Personality and Intelligence" Plenum Press- New York.
- 14- Nevo, B. & Ben Khader, A. (1995) "Cross-Cultural, Gender, and Age Differences In Singaporean Mother's Conceptions of Children's Intelligence "The Journal of Social Psychology, 135 (4) 509-517.
- 15- Ruzgis, P. & Grigorenko, E. (1994) Cultural Meaning Systems, Intelligence, and Personality- (IN) Sternberg, R., & Ruzgis, P. (Eds.) "Personality and Intelligence" - Cambridge University Press.
- 16- Shweder, R. & Sullivan, M. (1993) Cultural Psychology: Who Needs It? Annu. Rev. Psychol. Vol.44, PP. 497-523.
- 17- Sternberg, R. (1988) "Atriarchic View of Intelligence in Cross Cultural Perspective " ( IN) Irvine, S. & Berry, J. (Eds.) Human Abilities in Cultural Context" Cambridge University Press- Cambridge.
- 18- Zeidner, M. (1990) " Perceptions of Ethnic Group Modal Intelligence" - Journal of Cross- Cultural Psychology, Vol. 21, No. 2, PP. 214-231.

## المقدمة وأهمية المشكلة:

نشأت فكرة هذه الدراسة أساساً وتبلورت من خلال ما لمسته الباحثة عن قرب واستشعرت به من خلال تجربتها الشخصية بدايةً، بل وإن صح التعبير، انتشار هذا المرض لدى الكثيرين بصورة واضحة تتطلب في جوهرها ضرورة التعرف على الجوانب والمصاحبات السيئة على بعض جوانب الشخصية ومن ثم التعامل تلك العواقب على حياة الفرد.

## الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع

د. نبيلة أمين على أبو زيد

أستاذ علم النفس المساعد

كلية البنات - جامعة عين شمس

وقد أمر رسول الله (ﷺ) بالتداوى وأخبر أنه ما من دام إلا وله شفاء، ولعل هذه الكلمات تحمل في طياتها أن هناك داء قد يعترض حياة الإنسان بين الحين والآخر وعلينا أن نجته لاكتشاف أسبابه وطرق تشخيصه وعلاجه.

[بدرية كمال ١٩٩٤، ص ١٩]

فالعلاقة بين النفس والبدن قائمة منذ خلق الله الإنسان، فسلك الإنسان لتاج التفاعل بينهما، فالإنسان يعيش ويمارس الحياة كوحدة متكاملة فريدة في إدراكه للواقعين الخارجى المحيط به والداخلى الذاتى، فمن نسمع عن أمراض وتشخيصها وعلاجها إلا أنها بلا شك تسبب قلقاً وغرماً لدى الفرد صحيح البنية وغيره وتسبب رعباً عندما يكشف الإنسان فجأة عدم قدرته على التحكم في الكلام أو المضغ أو الأكل أي أن الوجه فشل جزء منه في أداء وظائفه ومن ثم وجب عليه ومن معه أن يتصرف بسرعة ليعود إلى طبيعته من هذا التشوه في الوجه.

فالشخصية الإنسانية لتتاج لمكونات بدنية وعقلية وانفعالية ودينية بينها تفاعل مستمر غير قابل للفصل إلا لأغراض الدراسة، فكل جانب من جوانب الشخصية يؤثر ويؤثر بالجوانب الأخرى والتشوهات البدنية الظاهرة تمثل بعداً أساسياً من أبعاد تكوين الجسم الإنسانى.

ويشير أريك فروم، لا يستطيع أن نفهم وظائف الفرد حتى نفهم كيف تتفاعل العوامل الشخصية مع البناء العنصرى والفردت البيولوجية.

(Massey, 1981, P.193)

ولا لأصعب أن هناك مريض يحتاجون تداوياً نفسياً سريعاً وجاداً مثل مريض التهاب العصب السابع لإصابة الإنسان به فجأة، فيصاب المريض بالفزع والرعب للتشوه الوجهى.

## هدف الدراسة :

تتأثر هذه الدراسة إلقاء الضوء على بعض نواحي من شخصية بعض المرضى الذى يعانون من التهاب العصب السابع، ولا شك أن هؤلاء المرضى يعانون من ضغطاً حياتياً كالتى يطأى منها الآخريين، هذا بالإضافة إلى الحالة النفسية التى يمر بها أثناء فترة العلاج، فالخوف والأمل والترقب من نجاح العلاج والتقدم فى الشفاء وعدم تركه آثاراً تشوه الوجه، والتفكير فى حياته الاجتماعية، ومواجهة الآخريين وأيضاً عمله، لا شك أن ذلك فى حد ذاته يغير الكثير من الاضطرابات النفسية لدى المريض.

لذلك يتحدد هدف البحث فى :

- ١- تحديد ماهية الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مريضى التهاب العصب السابع (الفشل الوجهى).
- ٢- فهم طبيعة العلاقة بين الاضطرابات العنصرية ممثلة فى الفشل الوجهى والاضطرابات الانفعالية المصاحبة لها، فإدراك تلك العلاقة غاية فى حد ذاتها للأخصائى النفسى حتى يمكنه معرفة الأسس التى تقوم عليها.

## تساؤلات الدراسة :

تتأثر الدراسة المالية الإجابة على التساؤلات التالية:

- ١- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مريضى التهاب العصب السابع وغير المصابين من حيث الاكتئاب - الانطواء - القلق.
- ٢- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مريضى التهاب العصب السابع باختلاف السن (شباب - مسنين).
- ٣- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مريضى التهاب العصب السابع ومتغير الجنس (ذكور - إناث).

## عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ مفحوصاً ممن يعانون من مرض التهاب المصعب الساج (الشلل الوجيه)، ومن الأسماء غير المصابين وذلك على النحو التالي:

١- ٢٥ مفحوصاً من الذكور الذين تتراوح أعمارهم من ٢٥-٣٧ سنة ويمانون من الشلل الوجيه، ٢٥ مفحوصاً من غير المصابين.

٢- ١٥ مفحوصة من الإناث اللاتي تتراوح أعمارهن من ٢٥-٣٧ سنة ويمانون من الشلل الوجيه، ١٥ مفحوصة من غير المصابات.

٣- ٢٠ مفحوصاً من الذكور الذين تتراوح أعمارهم من ٣٨-٥٥ سنة ويمانون من الشلل الوجيه، ٢٠ مفحوصاً من غير المصابين. وهؤلاء المرضى قد تم الحصول عليهم من مستشفى كبرى القبة، مستشفى الجلاء للقرات المسلحة، مستشفى دار الشفاء، مستشفى القاهرة التخصصي، مستشفى كليوباترا بمصر الجديدة.

## مصطلحات الدراسة :

### القلق "Anxiety" :

يعرف كل من عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٨٠ ، دافيد شيهان ١٩٨٨ ، القلق بأنه خبرة إفعالية غير سارة يمانى منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تمديداً واضحاً له. وغالباً ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد عدد ضربات القلب - ارتفاع ضغط الدم - فقدان الشهية - وفقدان القدرة على السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمل - وعدم القدرة على التفكير بصراحة مناسبة.

عبد السلام عبدالغفار ، ١٩٨٠ ، ص ١١٩ ، دافيد شيهان ، ١٩٨٨ ، ص ١٧ : ٤١٨ .

## الاكتئاب "Depression" :

هو خيرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام والأمل والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة في إيذاء الذات والتريد وعدم القدرة على البت في الأمور والإرهاق وفقدان الشهية ومشاعر الذنب واحتقار الذات وبطء الاستجابة وعد القدرة على بذل أى جهد.

(Coles, 1982: P.152), (Stutt, 1982: P.35), (Harre & Lamb, 1986, P.68), (Emery, 1988, P.7)

كما يعرف حامد زهران ، (١٩٨٧) الاكتئاب بأنه حالة يشعر فيها الفرد بالكآبة والكدر والغم والعزلة الشديد وانكسار النفس دون سبب مناسب فيفقد لذة الحياة ويرى أنها لا معنى لها، ولا هدف له فيها فتتبطبب عزيمته ويفقد اهتمامه بصله وشؤونه.

حامد زهران ، ١٩٨٧ ، ص ١٥٦

## الانطواء "Introversion" :

هو نمط في الشخصية يميل بالفرد إلى العزوف عن الحياة الاجتماعية والابتعاد عن الآخرين ونضف صلاته بهم وقلة اهتمامه بمشاكلهم وعدم الاكتراث بمشاركتهم أنشطتهم ، فالمسلوى يجد لذته في العزلة والانعكاف على ذاته والمركز حول الذات وعدم إقامة علاقات مع الآخرين.

تفرج طه وآخرين ، د.ت.

إذن فالانطواء مفهوم نفسي اجتماعي يمكن تعريفه بأنه عزلة اجتماعية وتركز حول الذات ونقص العلاقات الحميمة والاجتماعية.



## التهاب العصب السابع (الشلل الوجهي) :

يحدث الشلل الوجهي فجأة ويزداد في بذلية المرض ولمدة أسبوعين. ثم يحدث تحسن بعد ذلك تدريجياً مع العلاج الطبى والعلاج الطبيعى وتأثير هذا الشلل يختلف من شخص لآخر طبقاً لدرجة التأثير على العصب ومكان التأثير على العصب.

ويوجد نوعان من الأعراض لالتهاب العصب السابع :  
الأعراض العامة والأعراض المصاحبة للعين :

### أولاً - الأعراض العامة :

- ضعف فى العضلات أو الشلل.

- اختفاء تجاعيد الجبهة.

- سقوط الجبهة.

- صعوبة فى حركة العين.

- التهاب الأنف.

- صعوبة فى الكلام.

- صعوبة فى الأكل والشرب.

- حساسية للصوت.

- زيادة أو قلة اللعاب.

- ورم فى الرجة.

- اختلال فى التنفّس.

- ألم فى الأذن.

### ثانياً - أعراض مصاحبة للعين :

- صعوبة غلق العين أو استمالتها.

- نقص فى الدموع.

- سقوط فى الحاجب.

- دموع العين لا تغلى القرنية وعدم التحكم فيها.

- سقوط فى الجفن السفلى للعين.

- حساسية للضوء.

والإصابة للعصب يمكن أن تكون مؤقتة وبسيطة وفى هذه الحالة يكون الشفاء كاملاً سريعاً وأحياناً الإصابة تكون شديدة ولفترة طويلة، وفى هذه الحالة يطول العلاج ويترك آثاراً جانبية، والآثار للجهازية المرض يمكن أن يحدث منها أثر واحد فقط أو مجموعة من الآثار التى تغل مع المريض طول حياته وهذه الآثار هى:

- تظهر للعين أسخِر.

- يظل غلق العين ويفتحها غير منظم وغير كامل.

- اضطرابات فى الدموع.

- الضحك غير متساوى.

- اضطرابات فى الجيوب الأنفية.

- التهاب الأنف مع الجهود الجسماني.

- أحياناً تحدث آوارع من التقلصات فى الجزء الذى أصيب.

- عرق مع الجهود الجسماني.

- استرخاء العضلات مع الجهود أو مع المرض.

- حدوث تصلب فى العضلات فى مواجهة البرد.

- حدوث انقباضات فى العضلات بين مجموعة

مختلفة من العضلات.

- أحياناً تحدث إثارة لبعض الأعصاب الأخرى مع

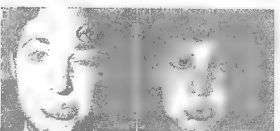
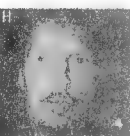
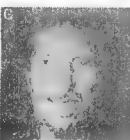
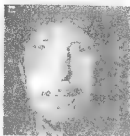
التهاب العصب السابع.

- بعد الشلل فى العضلات يحدث لها زيادة فى

الانقباض وهذا يعنى أنه تكون أنشط بمعنى أنها

تقبض فى وقت الراحة مثل انقباض عضلات الفم

وصعوده إلى أعلى أو تحرك عضلات اللد.



الشكل رقم (١)

ويوضح لنا الشكل رقم (١) والشكل  
رقم (٢) أعراض المرض وتطوره.

الشكل رقم (٢)

## العلاج والشفاء :

الشفاء غير ثابت لكل المرضى، فبعض الناس يحدث لهم التقدم في العلاج في اللم أولاً قبل العين، والبعض الآخر يحدث لهم التقدم في الجفن قبل اللم وأحياناً يحدث انقباض في العضلات قبل الحركة الكاملة، يبدأ الإحساس بالألم في هذه الأماكن المصابة، ويعد الإحساس بالتدق مع بعض الناس ولا يحدث مع البعض الآخر.

والشفاء يمكن أن يكن تدريجياً أو يكون سريعاً في بعض الحالات والعلاج الطبيعي في هذا المرض له دور فعال وهام فهو يقلل عدم التناوب في الشكل ويحسن الحركة حتى لو بدأ العلاج بعد فترة طويلة من الإصابة بالشلل.

ويتأثر المريض نفسياً عندما تطول فترة المرض أو أن يكون المرض قد ترك آثاراً جانبية بعد الشفاء فيكون تأثيرها كبير، ولا يشعر الأسعداء والمالة والطبيب أيضاً بعدى إحساس المريض الداخلي بهذا المرض، فهم لا يشعرون بالإحباط والصعوبة التي يحاول فيها المريض أن يتغلب بها على هذه الإصابة.

(Beus Paley, 2002, P.1)

## أدوات الدراسة :

### ١- مقياس بعض الاضطرابات الانفعالية لمرضى

#### التهاب العصب السابغ :

استلزم إجراء الدراسة الحالية استخدام بعض المقاييس والتي قامت الباحثة بإعدادها لأغراض البحث ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية وفيما يلي عرضاً للفطرات المنهجية التي اتبعت في تصميم هذه المقاييس.

١- أجرت الباحثة دراسة مسحية لبعض المصادر والأجنبية في مجال الطب النفسي إضافة إلى الرجوع للتأليف

الدراسات السابقة وذلك للتحرف على طبيعة الاضطرابات الانفعالية وتعريفاتها وأبعادها ومكوناتها والسلوكيات المتعلقة بها وبصفة خاصة لدى بعض المرضى وقامت الباحثة بالإطلاع على ما تيسر لها من العديد من مقاييس الاكتئاب والقلق والانطواء للاستفادة من محاولات من سبقها من الباحثين في هذا المجال فضلاً عن خبرة الباحثة الشخصية من خلال تعاملها ومعايشتها مع بعض مرضى التهاب العصب السابغ وهذه المقاييس هي: مينسوتا للمتمدد الأوجه للشخصية - بل للتوافق - إيزنك للشخصية - اختبار الشخصية للشباب لجسن - استفتاء الشخصية لكاتل - بكه للاكتئاب - الاضطرابات الوجدانية ،لودورت وماليوز - وزنج للاكتئاب - ويلور للتلق الصريح - والقلق الهام ،لداقيد شهيان - استخبار الشخصية ،لجيفورد وزيمرمان - وعوامل الشخصية للراشدين ،لصطية ها وسيد غديم وعبد السلام عبد الغفار .

وقد استعانت الباحثة ببعض عبارات هذه المقاييس واختارات بعد صياغتها بما ينطق وأسلوب البحث العالي.

٢- أعدت الباحثة سؤالا مفترحا حول مشاعر المريض وإحساسه ومشاكله وآلامه النفسية التي يشعر بها بسبب الإصابة.

٣- طبقت الباحثة هذا السؤال على عينة مكونة من عشر حالات من مرضى التهاب العصب السابغ تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-٥٥ سنة من الذكور والإناث.

٤- قامت الباحثة بإعداد وتصديق بطرء المقياس وقد حرصت الباحثة أن تشمل على الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لحالة التهاب العصب السابغ كما

أظهرتها الاستجابة على السؤال المفرد وهي التلق  
والاكتئاب والانطواء.

٥- قامت الباحثة بوضع بنود للمقياس وراعت فيها أن  
تكون في شكل عبارات قصيرة قدر الإمكان حتى  
يسهل وضوحها وفهمها ببساطة ولأن لا تحتمل أكثر من  
معنى في وقت واحد، وقد أسفرت تلك الخطوة عن  
الاستقرار على تحديد مجموعة من البنود المقترحة بلغ  
عدد (٣٨) بنداً.

٦- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة  
من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين  
في مجالات علم النفس والصحة النفسية بهدف تحديد  
مدى صلاحية كل عبارة على حدة في قياس  
الاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب - قلق - انطواء)  
وأيضاً تحديد صلاحية المقياس ككل لقياس كافة  
مظاهر الاضطرابات الانفعالية وكذلك اقتراح حذف أو  
إجراء أي تعديلات في صياغة البنود أو إضافة بنود  
أخرى جديدة.

٧- أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة ثلاث عبارات  
مع استبقاء كل بنود المقياس كما هي حيث انكفت آراء  
جميع المحكمين على صلاحية ومناسبة كل بنود المقياس.

٨- وبناء على ذلك تم الاستقرار على الصورة النهائية  
لعدد بنود المقياس وهي (٣٨) بنداً، ومن ثم فالدرجة

الكلية للمقياس تتراوح من صفر إلى ٣٨ درجة،  
والدرجة المرتفعة تعني ارتفاع معدل الاضطراب  
الانفعالي، والدرجة المنخفضة تعني انخفاض معدل  
الاضطراب الانفعالي، والصفر يعنى عدم وجود  
الاضطراب حيث أن المحك هو وجود الدرجة من  
عدمه.

٩- قامت الباحثة بعد ذلك بإجراء تجربة استطلاعية  
يهدف التأكد من قدرة المفوضين على فهم تعليمات  
المقياس والفاظه وعباراته وذلك على عينة من ١٠  
من المرصى، وقد تم الخروج من هذه الخطوة  
بالاكتفاء الكامل لخصم صياغة بنود المقياس حيث  
يصدر أى استفسار أو استفسار من أى من المرصى  
عن أى كلمة أو لفظ أو معنى بصفة عامة.

١٠- بعد ترتيب عبارات كل اضطراب عشوائياً قامت  
الباحثة بترتيب عبارات المقياس بطريقة حيادية  
فوضعت العبارة الأولى للتلق ثم الأولى للانطواء ثم  
الأولى للاكتئاب، بعد ذلك العبارة الثانية لكل منهم ،  
وهكذا بالنسبة لباقي عبارات المقياس حتى لا تتأثر  
بنود اضطراب دون الآخر بعامل التعب والملل.

وقد وجدت الباحثة أنه من الأفضل والمناسب ضرورة  
عدم ذكر اسم المقياس صراحة حتى لا يكون هناك مجالاً  
للترجيح والتلق والعساسة من قبل المفوضين.

الجدول رقم (١) ويوضح البعد والعبارات الدالة عليه

البعد	العبارات الدالة عليه
القلق	١ - ٤ - ٧ - ١٠ - ١٣ - ١٦ - ١٩ - ٢٢ - ٢٥ - ٢٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣٧ .
الانطواء	٢ - ٥ - ٨ - ١١ - ١٤ - ١٧ - ٢٠ - ٢٣ - ٢٦ - ٢٩ - ٣٢ - ٣٥ - ٣٨ .
الاكتئاب	٣ - ٦ - ٩ - ١٢ - ١٥ - ١٨ - ٢١ - ٢٤ - ٢٧ - ٣٠ - ٣٣ - ٣٦ .

## ٢- اختبار تلهم الموضوع "T.A.T":

وهو اختبار أسقاطي الهدف من استخدامه للتعرف على المستويات العميقة واللاشعورية ومحاولة التوصل إلى فهم أعمق للصراع الذي يكتنف أفراد العينة من مرضى التهاب الحصب السابع، وقد استخدمت الباحثة البطاقات التي تناسب غرض الدراسة والتي تتميز بقدرة محتواها على استجواب مستويات متعمقة من الاستجابة بما يخدم هدف الدراسة وذلك من خلال الاطلاع على الرسائل الجامعية والأبحاث، وأيضاً وافق عليها اثنان من أساتذة علم النفس على ملامتها لهدف البحث وهذه البطاقات هي (10-15-14-12 M)، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على منهج التحليل الرمزي بعد الاطلاع على ما كتب عن اختبار تلهم الموضوع، الاستجابات للشاعرة لاختبار تلهم الموضوع، ١٩٧٤، وذلك من خلال تحليل صور ومضمون ما تدور حوله أحدثت للصور واستخلاص النهايات التي تكشف عن لقصص كلها والانفعالات الغالبة على الصور.

طبقت الباحثة الاختبار على عشر حالات من المرضى وعشر حالات من الأصحاء من الجنسين بالنسبة لعينة المرضى (٥) حالات ممن تتراوح أعمارهم بين (٣٨ : ٥٥) سنة، أما عينة الأصحاء وهي عشر حالات أيضاً خمس حالات ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٥ : ٣٧) سنة من الجنسين وخمس حالات تتراوح أعمارهم من ٣٨ - ٥٥ سنة من الجنسين أيضاً.

وقد كانت الباحثة تقوم بالتطبيق بالطريقة الفردية وفي جلسة مفردة مراعاة لمشاعر ولحساسيات المريض، وحرصت الباحثة أن تحرك للمفحوص فرصة الدفاع حول الصور دون مقاطعة للاستفادة إلا بعد أن يبدى ما يوضح أنه أنهى استجابته.

ثبات الثبات : يفيد كل من مصفوت فرج ورشدي فام وفرج أحمد أن الاختبار ثابت عن طريق إعادة التطبيق وقد تراوح معامل الثبات ما بين ٠,٦ - ٠,٩ .

مصفوت فرج : ١٩٨٠، مج ٣٦٩، رشدي فام، فرج أحمد، ١٩٧٤، مج ٢٧٢

صدق الثبات : يقول مصفوت فرج، يرى فريمان أن الثبات صادق تكريبياً من خلال منطبق إسقاط الحاجات والصنمط.

مصفوت فرج، ١٩٨٠، مج ٢٦٤

ويقول فام وفرج، أوضح عدد كبير من الدراسات صدق ثبات لأغراض متعددة.

رشدي فام، فرج أحمد، ١٩٧٤، مج ٢٣

## عرض وتفسير تساؤلات الدراسة :

### التساؤل الأول :

والذي ينص على هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرضى التهاب الحصب السابع وبين الأصحاء من حيث التفسيرات الآتية (القلق - الانطواء - الاكتئاب). ويوضح لنا الجدولين رقم (٢، ٣) دلالة للتفريق بين المرضى والأصحاء على مقياس الاضطرابات الانفعالية.

جدول رقم (٢)

البيانات المقارنة	٢	٣	٤	٥	مستوى الدلالة
مرضى	٦٧,٩	٨٢	٢١,٧	٠,٠٠١	
أصحاء	٤٤,٩	٦٧			

جدول رقم (٢)

التغيرات	أبعاد المقارنة	٢	٤	٥	مستوى الدلالة
القلق	مرضى أصحاء	٢٥,٢ ١٦,٠	٥,٢ ٤,٠٠	١٦,٨	٠,٠٠١
الانطواء	مرضى أصحاء	٢٦,٧ ١٧,٠٠	٥,٢ ٤,١	٥,٧	٠,٠٠١
الاكتئاب	مرضى أصحاء	٢٤,٩ ١٥,٠٠	٤,٩ ٣,٧	١٥,٩	٠,٠٠١

من الجدولين السابقين (٢ ، ٣) يتضح لنا أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مرضى التهاب المصعب السابع ، وبين الأصحاء . وكانت قيمة (ت) = ٢١,٧ على مقياس الانضطرابات الانفعالية وهذا يعنى أن المرضى يعانون من الإضطرابات الانفعالية أكثر من الأصحاء نتيجة للتأثير المرضية التي يمرّون بها ، بينما قيمة (ت) = ١٦,٨ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث القلق ، وقيمة (ت) = ٥,٧ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث الانطواء ، وقيمة (ت) = ١٥,٩ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث الاكتئاب . وجميعها لصالح المرضى ، وهذه النتائج تعنى تحقق صحة للسؤال الأول من أن مرضى التهاب المصعب السابع ، أو الشلل الوجهى يشعرون بزملة أعراض الإضطراب الانفعالى من (انطواء ... قلق ... للاكتئاب) أكثر من الأصحاء ، حيث ترتفع معدلات هذه الإضطرابات عند المرضى أكثر من الأصحاء ، فهناك علاقة واضحة بين هذا التشوه الوجهى والإضطرابات الانفعالية المساحبة لها ، وهذه العلاقة علاقة تبادلية . فالمرضى يعانون من تأثر ويؤثر فى الظواهر المرتبطة به ، والشلل الوجهى الظاهر ،

والبيئة الاجتماعية ، وما ينتج عنها من ردود فعل سلبية تجاه هذا التشوه كلها عوامل تتفاعل مع بعضها ليحدث الاضطراب الانفعالى .

ويشير «إريك Since» أن العجز البدنى يؤدي إلى مشاكل انفعالية ، مثل القلق والاكتئاب والانسحاب والعصبية .

(Nolan & Pless, 1984; p. 201; Shontz, 1980; p.15)

فوضع مريض الشلل الوجهى يجعله فى هيئة مثيرة للناظرين ، كما يجعله فى حالة غير طبيعية من حيث الاضطراب فى حركات الوجه كالمضغك أو الكلام أو الأكل ، كما يؤثر فى مظهر العين فى الجانب المصاب ، حيث تظل حدقة العين مفتوحة باستمرار ، ولا يستطيع المريض إغلاقها تماماً ، مما يضطره إلى وضع غطاء على العين لحمايتها من التلوث ، وهذا يشعره بالإحباط والعجز وعدم قدرته على مواجهة الآخرين ويضطرب انفعالياً .

فصورة الجسم تظل بعداً أساسياً فى البناء النفسى ، والوجه يمثل أهمية خاصة للإنسان فهو مرآة التقبل النفسى ، لذلك فكل تشوه بالوجه يؤثر سلباً على حياة المرء النفسية والاجتماعية ، فالوجه لبنة أساسية فى بناء مفهوم الفرد عن ذاته وثرائفه النفسى .

وقد لتفتت نتائج هذه الدراسة مع دراسة «بيرنشتك ، رتيكر (١٩٨٧)» حيث توصلوا إلى أن تشوه الوجه له أثره النفسى على التوافق النفسى ، وقد أظهر المرضى مشكلات فى التوافق الاجتماعى ، ومفهوم الذات والاكتئاب والقلق والانطواء والعزلة الاجتماعية .

(Pertschuk & Whitaker, 1987; p.p. 163: 166)

## التساؤل الثاني :

للإجابة على التساؤل الثاني الذي ينص على «هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات مرضى التهاب المصعب السابح (الشلل الوجهي) باختلاف السن (شباب - كبار السن)؟»

قامت الباحثة بحساب النسبة [ت] بين كل من الشباب من الجنسين والذين تتراوح أعمارهم بين [٢٥:٢٥] سنة، وكبار السن والذين تتراوح أعمارهم بين [٥٥:٤٠] سنة من المسابحين بمرض الشلل الوجهي، ومعرفة دلالة الفروق.

ويوضح لنا الجدولين رقم [٤]، [٥] دلالة هذه الفروق بين المجموعتين على التقسيم كل، وعلى متغيرات الدراسة (قلق - انطواء - اكتئاب).

### جدول رقم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي الشباب وكبار السن من المرضى على مقاييس الاضطرابات الانفعالية

أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مرضى من الشلل من الجنين	٨٢,١	٩,١	٩,٥	٠,٠٠١
مرضى من كبار السن من الجنين	٦٠,٠	٧,٧		

### جدول رقم (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (شباب - كبار السن) على متغيرات البحث (قلق - انطواء - اكتئاب)

المتغيرات	أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
القلق	شباب	٣٠,١	٥,٤	٢,٨	٠,٠٥
	كبار السن	٢٣,٠	٤,٧		
الانطواء	شباب	٣٢,٧	٥,٧	٦,٩	٠,٠٠١
	كبار السن	٢٣,٠	٤,٧		
الاكتئاب	شباب	٣٠,١	٥,٤	٦,٢	٠,٠٠١
	كبار السن	٢٢,٠	٤,٦		

فمرضى التهاب المصعب السابح ويميل إلى الانطواء والعزلة فترة المرض والعزوف عن الحياة الاجتماعية والابتعاد عن الآخرين ، فهو يجد نفسه ومعه في العزلة ، وعدم مشاركة الآخرين في الأحداث ويرفض مواجهة الناس ويرفض الذهاب إلى عمله ، وهذا بالتالي يؤدي إلى حدوث انزلال تدريجي طوال فترة العلاج وحدوث اكتئاب.

وعلى الرغم من أن الأطباء يؤكدون للمريض أن فترة مرضه مرحلة حرجية سوف تمر بسلام مع متابعة العلاج والعلاج الطبيعي، ولكنها تحتاج إلى فترة تتراوح ما بين ثلاثة أشهر إلى ستة أشهر للشفاء التام مع وجود احتمال لترك بعض الآثار بالعين (انكسار بالعين).

ومع هذا فإن الأوقات العصيبة التي يمر بها المريض والنظر المستمر في المرآة أملاً في التحسن خطبه يشعر بالكآبة وفقدان الاستمتاع بالحياة ، والنظرة المتشائمة. وقد يؤدي ذلك إلى زيادة اعتقاد المريض في شئال السوء له، وربما ترك آثار تشوهات بالوجه والعين ، وربما استعانة الشفاء منه، وهذا يؤدي به إلى القلق والخوف والاكتئاب.

وقد أشار كل من «أحمد حيد الخالق ومایسة النبال» (١٩٩٢) إلى أن معدلات انتشار الاضطرابات النفسية في الآونة الأخيرة تتأثر بتفاعل عوامل شتى نفسية واجتماعية وجسمية واقتصادية وقد رفع ذلك بالتأكيد من احتمالات تعرض الإنسان المعاصر لمختلف ضروب الضغوط أو المشقة، وتنعكس هذه الضغوط على الصحة النفسية والجسمية للإنسان فتنشأ أمراض واضطرابات شتى تتخذ صورا وأشكالا نفسية أو جسمية أو نفسجسمية.

(أحمد عبدالخالق ومایسة النبال، ١٩٩٢، ص ٥٧)

وقد أشار كل من «علاء كفاقي ومايمة الديال» (١٩٩٧) أن القلق قاسم مشترك أعظم في كل الاضطرابات العصبية، وهو الخاصية المركزية في مجرعات اضطرابات القلق، وقد صاغت الرابطة الأمريكية للطب النفسي A.B.A. أكثر تعريفات القلق قبولاً قائله: «أن القلق خوف أو ثور ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً إلى درجة كبيرة، أو غير واضح المصدر ويصاحب كلاً من القلق والخوف متغيرات فيزيولوجية، ولكن القلق رعب مجهول المصدر أو السبب، أو إحساس يتضمن الشعور بالخطر، والتحميم الرهيب».

«علاء كفاقي ومايمة الديال، ١٩٩٧، ص ١٢٣»

كما أن المريض عندما يصاب بهذا الشلل الرجهي يتعرض لصدمة لا يفرى على تحملها، أو تقبلها لأنه يتوقع التهديد لظهوره وذلك ويؤدي إلى شعوره بالخوف والاضطراب من عدم شفائه تماماً من هذا التشوه فينطوي على نفسه ولا يستطيع مواجهة الآخرين ويفضل العزلة. وقد أشار بعض المرضى أنهم نتيجة هذه الإصابة يفقدون الشهية للطعام، وقلة النوم وعدم الرغبة في ممارسة أى نشاط حتى لا يراه أحد، وهذا الحزن والقلق والانعطاف يؤدي إلى الشعور بالاكئاب.

وقد أشار «بشير معمريّة» (٢٠٠٠) إلى أن الحزن والقلق محوران رئيسيان في الشخصية المصرية، ولذا من السهل أن تكون عرضة للاكتئاب.

بشير معمريّة، ٢٠٠٠، ص ١٢٣، و رشاد عبد العزيز

موسى، ١٩٨٩ ص ٢٤٤

وقد يكون شعور المريض بالاكتئاب نتيجة شعوره بالخوف والتضاوم والدور والانعطاف الاجتماعي، وفقدان

من الجدولين السابقين رقم (٤، ٥) يتضح لنا أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المرضى من الشباب من الجنسين (ذكور - إناث)، وبين المرضى من كبار السن من الجنسين (ذكور - إناث)، وكانت قيمة [ت] دالة إحصائياً لصالح مجموعة الشباب على المقاييس ككل، وهذا يعنى أن المرضى من الشباب يشعرون ويعانون من الاضطرابات الانفعالية بدرجة أكبر من كبار السن المرضى، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

ومن الجدول رقم (٥) الذى يوضح دلالة الفروق بين متغيرات البحث بين المجموعتين الشباب وكبار السن على [القلق - الانطواء - الاكتئاب] يتضح ما يلى :

١- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] لصالح مجموعة الشباب على القلق عند مستوى ٠,٠٥ .

٢- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح مجموعة الشباب على الانطواء.

٣- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح مجموعة الشباب على الاكتئاب.

مما سبق يتضح لنا أن المرضى من الشباب لديهم اضطرابات انفعالية بدرجة أكبر من المرضى من كبار السن، فالشلل الرجهي يجعل المريض يمانى من الحزن والإحباط ورغبة الأمل ويشعر بالتشوه الرجهي ويتحدث عن الآخرين خوفاً من نظرة الشفقة، ولذلك فهو يقع ضحية للقلق من عدم الشفاء للتمام، أو أن يتكرر المرض أثاراً بالوجه، وهو وجهه التقبل الاجتماعي، وهو أيضاً فى بداية حياته وأمامه المستقبل والحياة الاجتماعية التى يعيشها، أو مقتل عليها.



إلى أن للفرد كلما تقدم به العمر تكون لديه القدرة على مواجهة الأزمات بدرجة أكبر وأشد والرضا بالواقع، كما أن الفرد في هذا العمر قد يكون لديه توقع بالإصابة ببعض الأمراض التي تكون مصاحبة للفرد في هذا السن، أو يكون عرضه بدرجة أكبر للإصابة بها. كما أنه يكون قد كون حياة اجتماعية مستقرة وتحيط به أسرته التي يشعر منها بالأمان والتخفيف من الإصابة فلا يدخل من مواجهة الآخرين.

وقد أشار البعض إلى أنهم رغم الإصابة يذهبون إلى عملهم مع متابعة العلاج الطبيعي والتمارين، وأن الأمم في فترة العلاج هو الصبر لطول المدة فالتقدم يحدث ببطء، ولذلك فالهم عدم الشعور بالأس والألم، وقد انتقلت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وغريب عبد الفتاح، (١٩٩٣) فقد توصل إلى وجود علاقة سلبية بين الاكتئاب والعمر، بمعنى أن الاكتئاب يقل مع التقدم في السن.

[غريب عبد الفتاح، ١٩٩٣، ص. ٢٥، ٧٤]

ويشير بيتر Peter (٢٠٠١) أن الاكتئاب هو أحد أشكال الاضطرابات الانفعالية مع سيادة حالة المزاج المتكرر، وأن له مجموعة من الأعراض الاكتئابية تهدد في صورة شكاوى جسمية نفسية مثل شعور بالوحدة والعزلة وانخفاض تقدير الذات.

(Peter, 2001, p.155)

### التساؤل الثالث :

وفيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الثالث الخاص بمعرفة مدى دلالة الفروق بين مرضى التهاب المصعب السابع (الشلل الوجهي) باختلاف الجنس (ذكور-إناث)

الشهية ونتيجة تعرضه للأزمة الطارئة التي تعرض لها وعلى الشلل الوجهي ويظل في حالة توتر وقلق وحزن لأنه لا يعرف مصير وجهه بعد ذلك، هل يشفى تماماً ويعود وجهه إلى طبيعته؟ أم أن هذا المرض سيترك آثاره الطبية عليه؟ فالشباب هم أكثر الفئات حساسية للموقف المحبط المتأزم لأنهم الأكثر وعياً وانفعالاً بما يتعرضون له.

وقد يكون هذا الاكتئاب كالتعب لهذه الأزمة، ولكن بعد شفائه قد يعود إلى طبيعته مرة أخرى.

وهذا ما أشار إليه محمد توفيق، (١٩٩٧) بما يسمى باكتئاب الأزمة Crisis de Pression ويحدث هذا الاكتئاب نتيجة لحادث أزمة، لا يستطيع الفرد حلها . ويرتبط على ذلك شعور بالوهن والحزن واليأس ويمكن اكتئاب الأزمة شعور للفرد بفقدان الأمل وفقدان المزيمة وفقدان الاهتمام بالآخرين والعودة إلى الانسحاب، ويعود للفرد إلى المستوى الطبيعي من النشاط بعد العلاج .

[محمد توفيق، ١٩٩٧، ٣٠، ٣٧]

كما توصل كل من ميندل، (١٩٩٥) و جيمس، (١٩٩٣) و كاندل، (١٩٩٣) إلى أن الاكتئاب من أهم الاضطرابات النفسية التي تسبب اضطرابات النوم ، واضطرابات الأكل ، وصعوبات في الانتباه .

(Mindell, 1995, p.p. 695: 725; James, 1993, p.p. 153: 162; Candel, 1993, p.492)

أما المرضى من كبار السن، والتي تتراوح أعمارهم بين سن (٤٠ : ٥٥) سنة ، فقد كانت الاضطرابات الانفعالية لديهم من قلق - انطواء - اكتئاب بدرجة أقل من الشباب رغم أن الإصابة واحدة، وقد يكون ذلك راجعاً

يوضح لنا الجدولين رقم (٦ ، ٧) دلالة الفروق بين المجموعتين .

جدول رقم (٦)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعات  
على المقاييس ككل باختلاف متغير الجنس

أبعاد المقارنة	٤	٣	٢	١	متغير الدلالة
ذكور إناث	٧٠ ٧٥	٨٣ ٨٦	١,٨	غير دل	

جدول رقم (٧)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعات بقيمة (٥) ودلالاتها  
الإحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) طبقاً للمتغيرات الأربعة  
(التلق - الانطواء - الاكتئاب)

المتغيرات	أبعاد المقارنة	٤	٣	٢	١	متغير الدلالة
القلق	ذكور إناث	٢٦,٠٠ ٢٧,٠٠	٥,١ ٥,١	٠,٦٢	غير دل	
الانطواء	ذكور إناث	٢٧,٨ ٣٠,٠	٥,٢ ٥,٤	١,٢	غير دل	
الاكتئاب	ذكور إناث	٢٦,٠٠ ٢٧,٠٠	٥,٠ ٥,٢	٠,٦٢	غير دل	

مما سبق يتضح لنا ما يلي :

- لا توجد فروق دلالة إحصائية لقيمة [ت] بين الجنسين  
[ذكور - إناث] على مقياس الاضطرابات الانفعالية .

- لا توجد فروق دلالة إحصائية لقيمة [ت] بين الجنسين  
[ذكور - إناث] لمتغير التلق .

- لا توجد فروق دلالة إحصائية لقيمة [ت] بين الجنسين  
[ذكور - إناث] لمتغير الانطواء .

- لا توجد فروق دلالة إحصائية لقيمة [ت] بين الجنسين  
[ذكور - إناث] لمتغير الاكتئاب .

مما سبق تدرى الباحثة أن قيمة [ت] غير دلالة  
إحصائية بين الجنسين [ذكور - إناث] على مقياس  
الاضطرابات الانفعالية وعلى متغيرات [التلق - الانطواء -  
الاكتئاب] .

وهذا يعنى الاتفاق بين للجنسين فى مشاعرهم  
واضطراباتهم نتيجة الإصابة للمرضية بالشلل الوجهى،  
وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن الشباب من الجنسين  
والتقارب بينهم فى العمر، ونتيجة الحالة المرضية التى  
يعيشونها يمثلون إلى إيداء المجهز وقلة الحيلة وعدم الرضا  
حتى يتقن الدعم والمساندة من الآخرين المحيطين بهم،  
وهذا بمثابة تعزيز لهم . وبالتالى يحدث الاشتراط بين  
استجاباتهم الاكتئابية والصلف الذى يتقونه أى التعزيز،  
والنتيجة هى استمرار استجاباتهم الاكتئابية حتى يظهر أى  
تقدم فى العلاج . وبالتالى يستمر استصدار الحب وجلب  
الدعم والمطعم والشفقة من الآخرين وتقبل المجتمع لما  
يبدية للمرضى من أعراض وجدانية والانفعالية نتيجة  
مرضهم والتماس العذر لهم .

### نتائج اختبار تفهم الموضوع:

تشير نتائج تطبيق اختبار تفهم الموضوع إلى أن  
مرضى التهاب العصب السابع [الشلل الوجهى] يشعرون  
باليأس والحزن، وهى علامات اكتئابية، ويفضلون العزلة  
وتجنب الآخرين، وهى رموز للانطواء ويشعرون بالخوف  
والفرح، وهى علامات على التلق، بينما لم تتضح هذه  
الدلالات فى مستدعيات الأصحاء التى ذكرها فى  
قصصهم .

فتشير استجابات المرضى إلى وجود أعراض الاضطراب الانفعالي مظنة في القلق والاكتئاب والاندواء، حيث تشير استجابات أفراد البيئة من المرضى إلى الشعور بالعزلة والاندواء في البطاقة (16) أتمنى أشرف نفسي بين الناس، وفي البطاقة (3 B U) أبعدها عن الناس يريدها نفسيًا - مث عازب يخطط بالناس - يجب يبعد عن الناس - مث عازب يشوف حدًا، وفي البطاقة (14) أهر منطوي، وفي البطاقة (15) أذل المبرة على البعد عن الناس، وتظهر مشاعر القلق في البطاقة (8 B U) أأرود ده لقلان - الخوف من المستقبل - يمكن لأحد يكتله - ويمكن بههدد، والبطاقة (1) أأبما ققان، ويبدأ تفكير للبطاقة (12 M) أأحدث عن الطبيب النفسي - حد جاي ينفقها وأأقوم مغزوعة، كما تظهر للمشاعر الاكتئابية في البطاقة (8 B U) أأصا حزين وشايف الدنيا سوده - واضح أن المريض يتألم - أأصا في البهوت حزين ما بيخرجش ويصعلن، وفي البطاقة (3 B M) أألحدة بتعيد - وشها مشوه - لأحد مريض قاعد في البيت، وفي البطاقة (16) أأكان أأبما حزين عشان الفقر والعرض - وأحد مصوق، وفي البطاقة (12) أأأحد كليف، وفي البطاقة (15) أأأحد عجزا.

#### تفسير قصص المرضى :

**البطاقة (3 B M)** تجبر قصص المرضى عن الشعور بالاندواء والاكتئاب مظنة في الحزن والبكاء واليأس وكلها مشاعر سلبية، والطابع السلبي هو المشاكح في قصصهم، فالليل عاجز مريض مشوه، ولا توجد نهايات سعيدة في أى قصة، وقد أنكروا جميعاً وجود السندس، مما يدل على كبت النزعات العدوانية، وقد اختطفوا في تحديد جلس البطل، فالبعض رأى أنه أنثى، والبعض رأى أنه ذكر.

**البطاقة (8 B M)** النشاط الرامح هو إجراء جراحة، إلا أن أحدهم رأى أنها تهديد بالقتل والمشاعر السائدة ألم ويأس، ولا أثر لأى جريمة في قصصهم، وقد أنكروا جميعاً وجود الهندقية، مما يدل على كبت النزعات العدوانية وتفق هذه الاستجابات مع الاستجابات للشاعمة للقات.

**البطاقة (12 M)** للنشاط السائد طيب يكشف على مريضة، ولكن اختلاف نوع المرض، فالبعض يراه طبيب نفسي، والنشاط الأناى هو النوم والقيام في فزع، أما الانفعال السائد فهو القلق ممثل في الخوف من الخلق والمستقبل، كما تعبر عن الألم النفسي والاكتئاب، وهي انفعالات سلبية، ولم يوضحوا جميعاً أثر الكشف الطبى، مما يدل على قلقهم من حالتهم الصحية.

**البطاقة (14)** تجبر القصص عن شخص منطوى متعب نفسياً قلق يجلس أو يقف بجوار الشباك على أمل أن يستريح نفسياً، فالقصص تدور عن الشعور بالعجز والقلق والاندواء والاكتئاب ولم يحددوا نهاية القصص.

**البطاقة (15)** لا تتفق استجابات المبيدة مع الاستجابات الشاعمة إلا قليلاً، حيث أدركه المقابر اثنين فقط، بينما رأى البعض أنها لشخص يدعو الله أن يشفيه، والبعض رأى أنه رجل عجوز والنشاط الغالب سلبي ولا أثر للانفعال إلا الخوف من الأشباح.

**البطاقة (16)** تجبر قصصهم في مجملها عن رغبتم في الشفاء والتخلص من المرض، كما تجبر القصص عن إدراكهم لاختلافهم عن الآخرين نتيجة للشوه. وتكضع للمشاعر الاكتئابية التي يرغبون في التخلص منها.

مما سبق يتضح لنا أن أكثر المشاعر وضوحاً في استجابات صبية المرضى هي المشاعر الاكتئابية.

**البطاقة (15)** أجمع المفحوصون على أن الصورة للمقابر، وإن اختلفت الرؤية والانفعال المائد حولها الحزن والألم فيدل ذلك على مشاعر اكتئابية، وعلى الرغم من أن الصورة بها شخص واحد، إلا أن البعض أدخله في علاقة مع آخر، حيث يزور أحد الأموات وحزين عليه، وهذا يتفق مع الاستجابات الشائعة.

**البطاقة (16)** عبرت الاستجابات عن رغبتهم في العيش في دنيا جميلة غناء لتلقا السعادة والحب والترابط الأسرى والإخلاص والوفاء ونبذ الخلافات، وهي مشاعر إيجابية شائعة بين الأسوياء وتعبّر القصص عن نشاط إيجابي يمثل في إطلاق الناس وعطاء الأم [المصفورة] التي تكّل أولادها كما أن إيجابية البينة تتضح من خلال زروعها ومناظرها الجميلة.

مما سبق يتضح لنا أن قصص الأصحاء تتلقف في مجملها مع الاستجابات الشائعة للأسوياء، وليس فيها دلالات على أعراض الاضطرابات الانفعالية. كما أن معظم النهايات طيبة، مما يدل على عدم وجود دلالات على الانطواء والعزلة وعلى الرغم من وجود علامات على القلق والاكتئاب إلا أنها ليست جوهرية.

ويتضح هذا الفارق بين الأصحاء والمرضى في المشاعر السلبية والتلوك السلبى الواضح عند المرضى أكثر من الأصحاء، فتجد التحجير عن الحزن والكاء والبأس والقفوف والانطواء، بينما لم يجد الأصحاء عن هذا الشعور بنسب لكم والكبت للتفكير في قصص المرضى.

مما سبق يتضح أن نتائج اختبار تفهم الموضوع تتفق مع مقياس الاضطرابات الانفعالية. ومن مجموع ما تقدم

بانفعالاتها السلبية (الحزن - اليكاء - اليأس الشديد)، وتنضح مشاعر القلق من خلال القوف والقفز والغوف من المستقبل. كما أن العزلة والانطواء من السمات الواضحة في قصصهم من خلال عدمهم عن الناس، وعدم الثقة فيهم.

### تفسير قصص الأصحاء :

**البطاقة (3B M)** يغلب على قصص الأصحاء الطابع السلبى فالطفل ناكم من للتعجب، والانفعال للشائع هو الحزن، وقد أنكروا جميعاً وجود المسدس بالصورة، وهذا قد يعبر عن كبت النزعات العدوانية عندهم، وقد ذكرت (5) حالات أن الطفل أنشئ، وتتفق هذه الاستجابات للشائعة.

**البطاقة (8B M)** لم يدركوا جميعاً البنديقية، كما أنكروا المسدس في البطاقة، والنشاط الواضح هو إجراء جراحة وترتبط بها مشاعر الألم على من تجرى له، ولا أثر للجراحة، ولم يوضحوا نهاية القصص والانفعال المائد الحزن، وهو من للمشاعر السلبية.

**البطاقة (12 M)** توضح القصص العلاقة بين المفحوص ومن يكبره سداً، وهي متخللة في الموضوع والاستسلام للطفل.

**البطاقة (14)** يرى المفحوصون أنها تعبر عن الأمل والتفكير في المستقبل، وهو سلوك إيجابي مقبول اجتماعياً رغم منغوط البينة للقاسية، وأفكار هذه القصص ليست متخللة مع الاستجابات الشائعة التي تعبر عن سلوك عدواني تجاه المجتمع، ولهاياتها محددة، فهما سيخرجان من الظلام إلى النور، أى إلى مستقبل أفضل.

يتضح أن مرضى التهاب العصب السابع تكراراً أو إنشائاً، الشباب أو كبار السن يشعرون بالانطواء والتلق والاكنتاب بفارق جوهري عن أقرانهم الأصحاء بذنبا، كما يتضح أن المرضى في مرحلة العمر من [٢٥ : ٣٧] سنة يشعرون بالاضطرابات أكثر من المرضى في مرحلة العمر من [٢٨ : ٥٥] سنة، ويرجع ذلك إلى تأثير عامل الخبرة في مواجهة المشاكل والمرض وأثره في حلها بالتقدم في العمر، كما أن معدلات الاضطراب الانفعالي تقل بالتقدم في العمر وهذا ما أشار إليه فؤاد البهي السيد في أن الصراع يبدأ في كل مرحلة ثم يهدأ بعد ذلك نظراً لتقبل الفرد لبيئته وظروفه .

(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٥، ص ٤٠٧)

كما وجد كاسيلز وزملاؤه (١٩٨٤) علاقة مباشرة بين درجات الصحة العقلية وزيادة السن، فتزداد الصحة العقلية بزيادة التقدم في العمر، كما وجدوا أن درجات الصحة النفسية الجيدة لكبار السن لأنهم يستطيعون مواجهة أحداث الحياة الصاعدة ويتكيفون مع المرض أكثر من المرضى الشباب.

(Cassileth, et al., 1984; p.p. 508: 510)

ويرى فؤاد البهي السيد (١٩٧٥) أن للمراهق يشعر بالخرج والضيق لاختلال أعضاء جسمه ونشوء معالم وجهه.

(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٥، ص ٢٩٢ : ٣٤٢)

ومع ذلك فصعوبة علاج للتشوة أو تأخر شفائه يجعل هذه الاضطرابات مستمرة في جميع المراحل العمرية . ولكن بدرجات متفاوتة.

وفي النهاية تأمل الباحثة أن يكون هذا البحث للمراضع ونتائجه المحددة المرتبطة بعينة البحث فقط قد أعطت بصيصاً من الضوء على الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع (الشغل الرجسي)، وأن يكون قد فتح أبواباً جديدة لعديد من الدراسات والأبحاث التي تتناول هذا الموضوع بشكل أكثر تنوعاً في العيادات والأدوات، وحتى يصل العلم في النهاية إلى استكمال صورة هؤلاء المرضى، ومحاولة التخفيف عن آلامهم من الجانب النفسي.

## المراجع العربية

- ١ - صفوت فرج (١٩٨٠): القياس للنفس، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٠ - عطية هنا وسيد خليل وسيد السلام عبد الغفار (ب.ث.): اختبار عوامل الشخصية للراشدين، السورة (ب)، النهضة العربية، القاهرة.
- ١١ - علام كفاقي ومامية النبال (١٩٩٧): الضرب في علاقته ببعض متغيرات الشخصية، دراسة لدى شرائح صرية مختلفة في المجتمع المصري والقطري، بحث منشور، مجلة الإرشاد للنفس، العدد السادس.
- ١٢ - شريب عبد الفتاح، (١٩٩٣): مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب، دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة، بحث منشور، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المؤتمر الثامن.
- ١٣ - فرج طه وأخرون (ب.ث.): صمم علم النفس والتحليل النفسي، النهضة العربية، بيروت.
- ١٤ - محمد توفيق (١٩٩٧): فاعلية برنامج إرشادي لخضع الأمراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة لراشدين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ١٥ - فؤاد البهي السيد (١٩٧٥): الأسس النفسية للتم، الجزء الرابع، دار الفكر العربي، القاهرة.

- ١ - أحمد عهد الخالق (١٩٩٤): لدراسات التطورية للقلق، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، ١٤، (٩٠).
- ٢ - أحمد عهد الخالق ومامية النبال (١٩٩٧): تعلق الشهية العصبية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، دراسة نفسية، بحث منشور.
- ٣ - بدرية كمال أحمد (١٩٩٤): دراسة نفسية لبعض مرضى الفشل الكلوي وزراعي الكلى، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٤ - بهير مصيرية (٢٠٠٠): مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلبة الجامعة من الجنسين، مجلة علم النفس، العدد ٥٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٥ - حامد لهران، (١٩٧٨): الصحة النفسية والملاج النفسي، الطبعة الثانية، عالم للكتاب، القاهرة.
- ٦ - دالبيد شهبان (١٩٨٨): مرض القلق، ترجمة، عزت شعلان، مراجعة، أحمد عهد العزيز سلام، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٤، الكويت.
- ٧ - رشاد عبدالعزيز موسى (١٩٨٩): القلق كمحدد سلوكي في الاكتئاب، دراسة غامبية، مجلة علم النفس، العدد ١١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٨ - رشدي شام وفرج أحمد (١٩٧٤): الاستجابات العاطفية لاختبار نظم المريض، بحث منشور، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، القاهرة.

## المراجع الأجنبية

- 1- Bell's Palsy (2002): Information sitsymptoms of Bell's & Facial Paralysis; Friendt Friendt of 4.
- 2- Harre, R., & Lamb R.: (1986): The Dictionary of Psychological and Clinical Psychology Oxford, Publishing Services.
3. Kendall P. McDonald J.; (1993): Cognition in the Psychopathology of youth implications for Treatment sandiego; Academic Press. Inc.
4. Canparisons & Syntheses, P.: (1995): Van, No Strand Comp., N.Y.
5. Mindell, Jodla, Oene, Juditha, Carskadon, Mary A.; (1995): Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North Adolescent Psychiatric Clinics of North America, Vol 8 (4).
6. Nolan T., & Pless J.B., (1987): Emotional Carrelates and Conseaum of Birth defects, J. bediatr.

7. Pertschuch M., (1987): Psychological Considerations in Camio facial de formity, Clin Plast surg.
8. Peter M., (2001) : Diffemces in suicide attampts from Adolescence to young adulthood; Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.
9. Rosen Jamesc, Compas, Brucec, Tacy, Barnara; (1993): The Relation among stress Psychological syptoms and Eating disorder symptoms Aprospective Analysis. International Journal of Eating Disorders.
10. Sheintz, F.C.: (1980) : Tx, F. C., Theories about adjustment to having disability, in Cruick shauk, W.M., Psychology of Exceptional Children and youth; 4th ed., N.J. Prentice Hall, Inc, Eagle wood cliffs, shap.1



## مقدمة

الطلاقاً من الدراسات الحديثة  
السابقة في مجال القلق الاجتماعي  
والعدوانية، والتي أجري معظمها  
في المجتمع الأمريكي، قامت  
الباحثة بالبحث الحالي للوصول إلى  
الأهداف التالية:

## القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي(\*)

إعداد :

فاطمة الشريف الكتاني

(\*) بحث حصلت به الباحثة على درجة دكتوراه الفلسفة  
في دراسات الطفولة في قسم الدراسات النفسية  
والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة  
عين شمس ٢٠٠١، تحت إشراف كل من: أ.د. كاميليا  
إبراهيم عبد الفتاح الأستاذ غير المتفرغ بمعهد  
لدراسات العليا للطفولة، وأ.د. أحمد عبد الرحمن لوزي  
مدير وحدة علم النفس للمعالي التدريسي في كلية علوم  
التربية بجامعة محمد الخامس - المملكة المغربية.



## أهداف البحث:

- 1- البحث في العلاقة بين القلق الاجتماعي والعنصرية (في البيت والمدرسة).
- 2- البحث في الفروق بين الأطفال، حسب جنسهم ومستواهم الدراسي، في كل من القلق الاجتماعي والعنصرية.
- 3- البحث في الفروق بين أطفال المجموعات السيميو مترية: للفرقة والمهملة والمحيرة والمثيرة للجدل والمتوسطة، في كل من القلق الاجتماعي والعنصرية.

## عينة البحث:

شملت عينة البحث (٣٦٤ طفلاً) (١٧٩ أنثى) (١٨٥ ذكر) تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢ عاماً) وهم من تلاميذ القسمين الرابع والخامس، موزعين على (١١ قسم دراسي) من ٣ مدارس ابتدائية حكومية تقع في أحياء شعبية بمدينة الرباط بالمغرب، ينتمي أغلبها إلى الوسط الاجتماعي المنخفض، والمنخفض المتوسط.

## أدوات البحث:

- 1- مقياس القلق الاجتماعي (المعدل للأطفال): (إعداد La Gre- 1993)، وقد أظهر التحليل العاملي لصورته الأصلية وجود ٣ عوامل هي:

## ١- الخوف من التقييم السلبى.

٢- التجنب والصديق الاجتماعي الجديد.

٣- التجنب والصديق الاجتماعي العام.

٢- أداة تقييم الطفل لعنصرية أقرانه: وذلك لمعرفة مدى عنصرية الطفل في المدرسة حسب تقدير أقرانه له. وقد أظهر التحليل العاملي وجود نوعين للعنصرية هما: العنصرية العادية والعنصرية اللائقية.

٣- أداة تقييم الأمهات لعنصرية أطفالهن: وهي استمارة موجهة لأسهات أطفال عينة البحث، والهدف منها معرفة مدى عنصرية الطفل في البيت.

٤- مقياس النية العدائية: مجموعة من الحكايات القصيرة الهدف منها معرفة مدى ميل الطفل إلى الانحياز المحلل عدل. تفسيره لموقف اجتماعي مخيل.

٥- مقياس الترشيحات السيميو مترية: يهدف هذا المقياس إلى تحديد وضعية الطفل الاجتماعية بين جماعة أقرانه في القسم الدراسي، من حيث مدى ميلهم له.

## الإجراءات:

تم تطبيق المقاييس بعد تقييدها على أفراد العينة خلال الفترة من (١١ أبريل إلى ٢٤ مايو)، وقد تم اختيار هذه الفترة بالذات لأنه يكون قد مضى على مرور العام الدراسي (٨) أشهر، وأصبح التلاميذ يعرفون بعضهم البعض جيداً، حيث أن بعض أدوات البحث تعتمد على الخبرات التي يكونها الأطفال لدخل القسم مع أقرانهم.

## الأساليب الإحصائية:

معامل الارتباط، اختبار (ت) test، تحليل التباين البسيط.

## أهم نتائج البحث:

وهذه للنتائج سار بعضها في اتجاه توقع الفروض، في حين أن بعضها الآخر قد سار في اتجاه مخالف لموقعات تلك الفروض، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور في القلق الاجتماعي. وأطفال القسم الرابع أكثر ميلاً للقلق الاجتماعي مقارنة بأطفال القسم الخامس.
- ٢- بالنسبة للعنصرية حسب تقدير الأقران، الإناث أكثر ميلاً

المجموعة المثيرة للجدل أكثر ميلاً للعدوانية يليهم أطفال المجموعة المرفوضة. وتبين أن ملازمة السلوكيات العدوانية لانخفاض درجة ميل الطفل (للتعارن) هي التي تؤدي للرفض الاجتماعي.

٦ - عدوانية الطفل في البيت ترتبط إيجابياً بميله للدية العدائية.

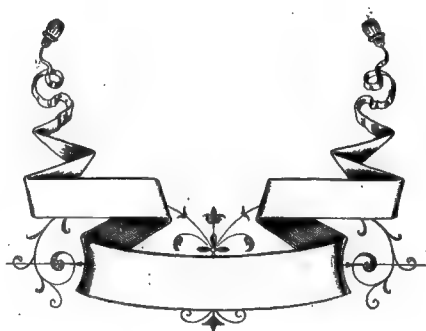
٤ - العلاقة إيجابية دالة بين القلق الاجتماعي وعدوانية الطفل في البيت. والعلاقة إيجابية بين عدوانية الطفل في المدرسة وعدوانيته في البيت.

٥ - أطفال المجموعة المهملة أكثر ميلاً للتجنب والاضيق الاجتماعي للعام مقارنة بأطفال المجموعات السيسيومترية الأخرى. وظلال

للعدوانية العلاقية مقارنة بالذكور، والذكور أكثر ميلاً للعدوانية المادية. ولا توجد فروق ذات دلالة بين أطفال القسمين الرابع والخامس في ذلك.

٣ - بالنسبة للعدوانية حسب تقدير الأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور.





## مقدمة

### أهمية الدراسة ::

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية القراءة الخارجية Independent Reading Or Outside reading. حيث تشير الدراسات إلى ارتباط القراءة الخارجية إيجابيًا بمستوى التحصيل القرائي (Read- ing Achievement (Greaney & Hegarty, 1993) والمهارات اللفظية (Cutis, Verbal Skills Reading Flyen- والطلاقة القرائية (1993) Sanacore, 1994; Taylor, Frye, & cy (1990) Maruyama, والسرعة في القراءة (Anderson, Wilson, & Reading Speed (Fielding, 1988).

(\*) خلاصة دراسة حصل بها الباحث على درجة الماجستير في علم النفس للتربية من جامعة ويسكونسن - ميلواكي بالولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠٠٠

## القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالدافعية القرائية والاتجاه القرائي والتحصيل الأكاديمي (\*)

إعداد :

سميد الظفري

قسم علم النفس - كلية التربية  
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

عمان ، مكث الإناث نسبة ٦٧٪ من  
العينة الكلية.

أدوات القياس وطرق جمع المعلومات:

من أجل اختبار الافتراضات النموذج  
المقترح والإجابة على أسئلة الدراسة  
الأخرى، قام المشاركون بتسجيل كامل  
الوقت الذي قضوه في ثلاثة أنشطة  
من أنشطتهم المعتادة التي يزاولونها  
في الصيف، وهي القراءة الخارجية  
وإستخدام وسائل الإعلام وقضاء الوقت  
في أعمال عائلية. كانت مدة التسجيل  
أسبوعين كاملين في صيف ١٩٩٩.  
وتعد طريقة تسجيل الأنشطة اليومية  
Diaries التي استخدمتها هذه الدراسة  
من أسدق طرق القياس وأكثرها ثباتا  
في دراسة مثل هذه المتغيرات (Al-  
len, Cipielewski, & Stanovich,  
1992; Carp & Carp, 1981).

استكمالا لقياس المتغيرات المختلفة  
التي تضمنتها الدراسة ، قام الباحث  
بتطبيق استبائتين: أحدهما لقياس  
الدافعية القرائية (Wigfield & Guth-  
rie, 1997) والآخر لقياس الاتجاهات

القرائية (Smith, 1990). وهاتان  
الاستبائتان ترجما ثم عرضا على  
محكمين ثم طبقا في دراسة  
استطلاعية على عينة أخرى من نفس

Motivation Reading والاتجاه

للقراءة Reading Attitude  
والتحصيل الأكاديمي Academic  
Achievement.

ثم بناء نموذج مقترح للعلاقة بين  
المتغيرات الثلاثة ومتغير القراءة  
الخارجية أطلق عليه اسم نموذج  
القراءة الخارجية Independent Read  
ing Model. ويفترض عدة لافتراضات:

١ - الدافعية القرائية أقوى متنبأ مباشر  
للقراءة الخارجية.

٢ - العلاقة بين القرائية تعمل كوسيط في  
العلاقة بين القراءة الخارجية  
والمتغيرين الآخرين المستقلين :  
الاتجاه للقرئى والتحصيل  
الأكاديمي.

حاولت الدراسة اختبار هذه  
الافتراضات فضلا عن الإجابة على  
أسئلة متعلقة بكمية الوقت المخصص  
للقراءة ونوعية المادة المقررة وأهم  
معوقات القراءة الخارجية وعلاقة  
الطلاب بالقراءة الخارجية.

### العينة:

تكونت عينة للدراسة من ١٩٧  
طالبا وطالبة من طلاب السنة الثانية  
(العام الجامعي ٩٨/٩٩) في كلية  
التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة

ومن ثم فإنها من المهم استمرار  
البحث في موضوع القراءة الخارجية  
خاصة أن هناك عددا قليلا جدا من  
الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث  
موضوع القراءة الخارجية في مستوى  
طلاب الجامعة، سواء في الدول  
الأجنبية أو الدول العربية (ومنها  
سلطنة عمان) التي ندر فيها أمثال  
هذه للدراسة. وحتى إن وجدت،  
فالدراسات السابقة اهتمت ببحث  
نوعية المادة المقررة والوقت  
المخصص للقراءة. دون الاهتمام  
بالعوامل التي يمكن من خلالها فهم  
السلوك القرائي والتنبؤ به.

كما أن الاهتمام بالقراءة الخارجية  
في مستوى طلاب الجامعة وبالأخص  
طلاب كلية التربية نابع من نتائج  
الدراسات المختلفة التي تشير إلى تأثير  
عادات القراءة لدى المدرسين في  
المادات القرائية لطلابهم (see for  
Nelson, 1989; Whit- example,  
ney, 1996).

### أهداف الدراسة وفرضياتها:

جاءت هذه الدراسة في محاولة  
للتنبؤ بمستوى القراءة الخارجية لدى  
الطلاب الجامعيين من خلال ربطها  
بثلاثة متغيرات : الدافعية القرائية

مجتمع الدراسة وذلك تمهيدا لاستخدامهما في الدراسة. كما أن الباحث استخدم المعدل التكرمي الأكاديمي الخاص بالطلاب كمؤشر لقياس التحصيل الأكاديمي.

### المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) من خلال معامل الانحدار والاختبار التائي (T-test) ومعامل ارتباط بيرسون.

### نتائج الدراسة:

#### جاءت النتائج الدراسة كالتالي:

١ - أثبت النتائج الفرضية الخاصة بالدافعية من حيث كونها متغير قادر علي التنبؤ مباشرة بمستوى القراءة الخارجية.

٢ - أشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغير الدافعية القرائية كوسيط في العلاقة بين القراءة الخارجية والاتجاه القرائي وليس في العلاقة بين القراءة الخارجية والتحصيل الأكاديمي.

٣ - أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي ذل إحصائيا بين القراءة الخارجية والدافعية الداخلية بقيمة

أعلى مما كانت عليه الارتباطات بين القراءة الخارجية والدافعية الخارجية أو الدافعية الاجتماعية مما يشير إلى أهمية تنمية الدوافع الداخلية.

#### ٤ - أظهرت للدراسة بعض النتائج

الهامة حول طبيعة سلوك القراءة الخارجية لدي طلاب جامعة السلطان قابوس خلال أيام الصيف ومن أهمها:

أ - متوسط الوقت المقتضى فيه القراءة الخارجية يساوي ٧٥,٦٣ دقيقة يوميا مع عدم وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية.

ب - أكثر من نصف وقت القراءة الخارجية قضى في قراءة الكتب (Non-Fiction Books) مع ورود القُرآن الكريم في المرتبة الأولى للكتب المقررة ، يليه الكتب الدينية باختلاف أنواعها.

ج - بالمقارنة مع الوقت المتوفر للمشاركين ، فإن الوقت المقتضى فيه القراءة يشكل نسبة بسيطة.

٥ - كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات التي تمنع الطلاب من القراءة الخارجية والتي كان من أهمها بالترتيب:

أ - لشغل أثنى مشغول ولا يوجد لدى وقت للقراءة الخارجية،  
ب - عدم توفر المواد المقررة.

ج - عدم وجود الرغبة أو الدافعية للقراءة.

د - الاشتغال بأعمال البيت .

٦ - لم توجد أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوقت المقتضى فيه القراءة الخارجية ووقت مشاهدة التلفاز والذي كان بمتوسط ١٦٤,٥٨ دقيقة في اليوم.

٧ - بتحليل استجابات العينة لأسئلة مفتوحة حول الدافعية القرائية، قدم الباحث محاور لقياس الدافعية القرائية يمكن استخدامها مستقبلا في صياغة عبارات استبانة حول الدافعية القرائية.

٨ - طرح الباحث العديد من التطبيقات لنتائج الدراسة، كما قدم مجموعة من الرؤى المستقبلية للبحث (مقترحات لأبحاث أخرى) في مجال القراءة الخارجية.

ruyama, G.M.(1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 351-362.

- Whitney, P.(1996). Influences on grade-five students' decisions to read: An exploratory study of leisure reading behavior. In E.G. Sturtevant & W.M.Linek (Eds.), *Growing Literacy* (pp17-29). The Eighteenth Yearbook of the College Reading Association. Commerce, TX: The College of Reading Association.

- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10 (1), 3-20.

- Nelson, R.L.(1989, October). College students' views of reading. Paper presented at the annual meeting of the Great Lakes Regional Reading Association, Cincinnati, OH. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 315 730).

- Sanacore, J.(1994). Lifetime literacy through independent reading: The principal is a key player. *Journal of Reading*, 37 (7), 602-607.

- Smith, M.C.(1990). The development and use of an instrument for assessing adults' attitudes toward reading. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (3), 156-161.

- Taylor, B.M., Frye, B.J., & Ma-

## المراجع المستخدمة في ملخص البحث:

- Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K.E.(1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 489-503.

- Anderson, R.C., Wilson, P.T., & Fielding, L.G.(1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 285-303.

- Carp, F.M., & Carp, A.(1981). The validity, reliability and generalizability of diary data. *Experimental Aging Research*, 7 (3), 281-296.

- Cotts, M.C.(1993). Time for a good book. *Independent School*, 52, 59-60.

## قواعد النشر في مجلة علم النفس

وتود المجلة في ردحا على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال في حال يسمح بالتصحیح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بعقوبها في رد المقال إلى صاحبه والأعتدال عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ - يراعى في أحوال المقالات أن تكون أحوالاً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ - ترحب المجلة بالجهود العلمية البائدة لجميع الزملاء للتحقق من دراسات السلوك وأخيرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من المربين، أو من الأطباء النفسيين، والاختصاصيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم وآراءه بأداة النظر العلمية إلى السلوك وأخيرة البشرية.

١٠ - لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، وبهذه إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يحرصوا على سلامة اللغة خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، ورسالة التراكم، وسلامة الأسلوب. وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكفي بكتابه الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له ففي هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح باللغة الأجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى لذلك المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكفي بالترجمة العربية الواردة في السياق.

١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الموضع المناسب، ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.

ويترك في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي والعالى موضعاً فاصلاً (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي.

١٣ - لا تنشر المجلة مواد مسعدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، وعمره، والوظيفة.

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب للمؤلفات وجهة المخرج واسم الثلاثي.

٣ - يجب أن يشرح الكاتب مقالته بقائمة المراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:

- في حالة الكتب، اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الصفحة إذا لم تكن الأولى.

- في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص، اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلة، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.

٤ - يجب الالتزام بالترادفات المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقالة يحدد فيها مشكلة البحث، ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً من إمبراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والبيئة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يورد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يشرح فيها مشكلة البحث، ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستغلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية، أو اللغوية على حد سواء، الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاستغناء في ذلك بمعالجة المقالات التي تنشر في مجلة American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن الصورة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما الصورة يوضح مشكلة البحث وتحديداً أمام الكاتب، ويحسن الاستيعاب ثمرات الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، ويبرز رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر في هذه المشكلة.

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحيات للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإعتدال الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإضحاخ عن شخصية المحكمين.



## رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتف المتعاملين معها بكتابة اسمائهم لثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقتهم حفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافآتهم .

## • تنويه

ترجوإدارة المجلة الأقلال من الجناول كما هو مذكور في التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الأبحاث

## رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بإرسال نسخة من الدراسات والأبحاث المراد نشرها بالمجلة على ديسك كمبيوتر. (أبل ماكنتوش)

# علم النفس

## الأسعار في البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناراً، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

## الإشتراكات

### \* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات  
وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل  
الإشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة  
المصرية العامة للكتاب.

### \* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً  
للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨  
دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

## \* المراسلات

مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب  
- كورنيش النيل - رملة بولاق - القاهرة  
تليفون ٧٧٥٣٧١ - ٧٧٥٠٠٠  
الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب



# علم النفس